ANGEL GONZALEZ ALVAREZ

FILOSOFIA DE LA EDUCACION

biblioteca de filosofía TROQUEL

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

por

ÁNGEL GONZÁLEZ ÁLVAREZ

La Filosofía de la educación de Ángel González Álvarez, que hoy presenta Editorial Troquel a los docentes y estudiantes argentinos y americanos, será un impacto —esperamos— en la temática educacional que a todos nos preocupa. No se trata de la praxis, de los métodos; tampoco se trata de opiniones más o menos discutibles y prescindibles. Se trata, simplemente, de decir la palabra del ser a propósito de la obra suprema en que consiste la formación del hombre. Formar el hombre, educarlo, es la morphosis, la paideia de la tradición occidental cristiana: proyectar, pero simultáneamente educir las formas y la forma del ser que lo constituye. En el fondo y brevemente, hacer que el hombre, que cada educando, obtenga y conquiste su propia perfección por el cultivo y desarrollo de sus capacidades. Y hacer más aún: que cada uno encuentre, por las vías de la inteligencia, de la voluntad libre y de la acción creadora, los horizontes abiertos de su destino; los horizontes y, al fin, la fuente misma del ser que aquí conocemos *in sepeculum et enigmate*. Porque, en verdad, una educación total trasciende la dimensión del hombre o, mejor, muestra la totalidad integral de factores que intervienen en la configuración de su humanidad plena. El hombre, sí, pero con el hombre Dios. Y en el ámbito de ese encuentro, mucho más todavía: el misterio de la decisión divina que pone entre nosotros y Dios, un hecho concreto, histórico y, sin embargo inabarcable por la inteligencia: la presencia de Cristo por cuya mediación nos incorporamos al núcleo mismo del amor que mueve el sol y las estrellas.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

ÁNGEL GONZÁLEZ ÁLVAREZ

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

EDITORIAL TROQUEL S. A.
Buenos Aires

BIBLIOTECA DE FILOSOFÍA

DIRIGIDA POR EL PROF. MANUEL GONZALO CASAS

Impreso en la Argentina — Printed in Argentine
Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723
© by Editorial Troquel S. A., Buenos Aires, 1963

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA OBRA DE ÄNGEL GONZÁLEZ ÁLVAREZ

Al presentar en nuestra Biblioteca de Filosofía la obra del prestigioso catedrático de Madrid, nos parecen oportunas ciertas reflexiones orientadas a elucidar el sentido de la misma, como también a precisar de qué manera se vertebra en la seria, meditada y profunda labor de González Alvarez dentro de los horizontes especulativos que nos rodean.

Alguna vez dijo Maritain que nuestra época necesitaba un profesor de lógica; el pensamiento que crece con nosotros, urgido por estímulos de toda índole, habría perdido la lúcida autoconciencia de sus propias articulaciones y responsabilidades en orden al conocimiento de la realidad inteligible, y era bueno, por eso, volver a la límpida y rigurosa tradición del pensar que nos viene del origen, Maritain tenía razón, pensamos, y no está de más recordar cómo, en los últimos treinta años, hemos andado mucho camino siguiendo la dirección señalada por el gran pensador francés.

Pero, en un mismo ámbito de razones, aunque llevadas esta vez a sus últimos fundamentos, podría haberse dicho que nuestra época necesitaba y necesita un profesor de metafísica; más precisamente, de ontología, la ciencia del ser. Al fin, sólo allí puede habitar el hombre, pues en el ser "nos movemos, vivimos y somos", como quería San Pablo. Cuando piensa teóricamente, no puede pensar otra cosa que el ser (aunque el ser no sea cosa), y cuando obra moralmente, no puede hacerlo sino atento a las exigencias del ser, a las leyes del ser, que se proponen a su libertad. Más actual aún, cuando pone en acto sus facultades operativas y desata sobre el mundo el impacto de una ciencia demiúrgica de poder, como la que nace y se desarrolla a nuestro alrededor, no hace otra cosa que patentizar los ocultos dinamismos del ser, puestos en la luz por la mediación de sus tácticas y métodos de control y de dominio. De allí que inclusive la técnica

—ese transparente y vasto enigma de la vocación humana— también eche sus raíces en las tierras del ser: descubre las honduras del ser finito, sus estructuras e inteligibilidades que en el *opus*, en la obra técnica, se revelan bajo el cuidado conductor de la inteligencia.

¿Por qué esta inevitable y gozosa reducción al ser que al fin no reduce nada; que sólo pone en la zona iluminada de la conciencia teórica llevada hasta sus límites, la específica y radical condición del hombre? Simplemente, para el realismo, no porque el hombre proyecte o construya el ser, sino porque la realidad misma, todo su conjunto y cada uno de sus detalles, consiste en una dilatada y plural revelación del ser que la sostiene y la conduce. Diríamos: la realidad que nos rodea, nuestra propia realidad, es una realidad de seres; todas las cosas de algún modo son, poseen el ser, sea en el plano de la materia, de la vida, de la sensibilidad o de la inteligencia. Y esos seres, como también sus modos de manifestación en el orden sensible, en el orden fenoménico, constituyen lo que hoy se llama el mundo de los entes, el mundo que tiene y recibe el ser sin serlo en sí mismo, sin explicarlo, sin agotarlo nunca.

Por eso el hombre, cuando lee la realidad con la inteligencia, cuando la quiere con la voluntad, cuando la transforma con la acción, no hace sino moverse en la apretada urdimbre del ser. Con esta complicación: que como lee el ser —aunque lo encuentre en los entes y en los fenómenos— toda reflexión profunda implica un paso, un *transit* que pasa permanentemente de los fenómenos al ente, de los entes al ser. ¿Puede negarse, entonces, que el saber fundamental del hombre, aquel que le otorga su nivel diferencial como ser dotado de inteligencia, sea el saber ontológico, el saber del ser cuya conquista intenta la Ontología?

Pero, con todo y el palmario lenguaje del ser que inevitablemente habla la realidad, la filosofía —saber último del hombre según una larga y a veces justificada pretensión histórica— había caído y sigue cayendo en un olvido siempre actual: no sólo el olvido que olvida el ser en los entes, sino otro más grave: el que olvida y disuelve los entes mismos en el inmediato y sucesivo montón de los fenómenos.

Por cierto que también aquí hemos andado mucho camino y que la reacción iniciada hacia los finales del siglo pasado y en los comienzos del nuestro ha vuelto a poner las cosas en su punto, sin que sea ésta la oportunidad de inventariar los pasos que podrían justificar semejante afirmación. Sin embargo, dos cosas pueden decirse: desde las fuentes del movimiento fenomenológico que luego se resolvió principalmente en Heidegger pero también en Hartmann; desde la

Encíclica Aeterni Patris, hasta las distintas formas de realismo anglosajón y al renacimiento de las direcciones espiritualistas, sin excluir a las mismas filosofías analíticas, es evidente que la tarea filosófica presenta, si no un expreso cultivo del ser, como objeto central de sus investigaciones, por lo menos una opción inevitable y viva para todo pensador del tiempo: la opción que acepta o rechaza el llamado del ser en el que, *velis nolis,* juega su destino la filosofía.

Y es allí, en esa abierta perspectiva del renacimiento filosófico, donde debe situarse la grandeza y la importancia de un filosofar, la filosofía perenne que, con palabras de Jaeger traspuestas a otro contexto histórico, expresaría la *grande alliance* de nuestra más auténtica tradición cultural. Esa *grande alliance,* pensamos, esa síntesis poderosa y creciente, alía el pensamiento griego con la palabra judeo-cristiana hasta que, en Santo Tomás, alcanza proyecciones no sólo recapituladoras del pasado, sino también anunciadoras de un futuro cada día más dilatado. Así, el tomismo trae al siglo XX las específicas riquezas de verdad y de ser descubiertas por la ahincada meditación del ser en la tradición cultural que nos sostiene. Pero trae más: también una cosa importantísima, aunque haya sido pocas veces señalada. Trae la posibilidad de comunicación inteligible, esa reconquistada dimensión de un lenguaje común que nadie puede desconocer, se compartan o se rechacen ciertas tesis metafísicas fundamentales.

Diríamos más: por virtud del tomismo, que inició su nueva juventud en la ya citada y siempre venerada palabra de León XIII y que se continuó en el renacimiento de los estudios medievales sobre todo el ámbito europeo, la filosofía contemporánea fue teniendo otra vez un lenguaje preciso y formal, un lenguaje técnico, en lugar de la Babel donde se debatía con desaprensiva falta de rigor, casi todo el Siglo XIX, sobre todo en sus finales positivistas. Y las palabras mismas, arcaicos y latentes *logoi* de la inteligencia; las palabras, que se habían levantado en la vida del hombre para cobijar su condición ontológica y decir el ser en la multiplicidad de sus aconteceres, readquirieron su frescura y la plenitud de su sentido, hasta colocarnos en la situación actual, cuando parece que al fin vamos en camino de entendernos, dialoguemos con un filósofo de la existencia, con un espiritualista, inclusive con el más escéptico fenomenólogo. Porque el diálogo —del que nacía y nace la filosofía desde siempre— se mueve allí, precisamente: en la posibilidad de oírnos, de abrirnos a la comprensión de la palabra recíproca, cuando ella dice la esencia, la existencia, el principio, la libertad, entre tantos otros trabajados

abismos del pensar que el hombre ha desatado sobre la tierra.

Pero nos hacía falta, sobre todo en la lengua, lo que también y seguramente quería Maritain, además del profesor de lógica: el profesor de ontología que dijera, en orden sistemático, formativo, las estructuras inteligibles de esa *grande alliance,* puestas al día conforme a las presiones problemáticas acarreadas por la historia. Nos hacía falta no sólo el filósofo, en cuanto enamorado de la sabiduría, sino el filósofo en cuanto dispuesto a la comunicación racional, en el que pudiéramos encontrar tanto la tradición vigente de esa grandeza que es el tomismo, como el modo y el nivel histórico desde el cual se compromete con ella, aliando las dos condiciones *sine quibus non* del filosofar: la inteligibilidad objetiva e intemporal de los principios y la mordedura temporal que los encarna dentro de un mundo en permanente proceso de creación y desenvolvimiento.

Y ésa ha sido, nos parece, la labor del catedrático de Madrid, de quien fuera también catedrático argentino; mejor dicho, de quien lo es aún, todos los días, en su afecto concreto, en su recuerdo creciente de nuestra Patria y de nuestros jóvenes, de nuestra propia y argentina tradición humanista cuyas raíces se confunden con la propia y esencial tradición humanística de España. Porque el pensamiento de González Alvarez, de clara fundamentación en Santo Tomás y que inclusive cuida en el detalle la fidelidad no sólo a sus puntos de partida, sino también a sus conclusiones, implica no obstante un proceso de enriquecimiento y aclaración, al filo de la meditación contemporánea, que puede seguirse en todas sus obras y que, al fin, se manifiesta en ese que no dudamos en calificar como *opus aureum* del tomismo español: su *Ontología,* que acaba de aparecer en Madrid con sello de Editorial Gredos.

Por eso la obra de González Alvarez, vasta ya, es sin embargo prolijamente una y ceñida. Sin prisas pero sin pausas, este docente del ser, este auténtico profesor todas cuyas inquietudes se mueven en torno al ser y sus articulaciones, ha contribuido con un aporte cada vez más decisivo a la reconquista de la tradición clásica en el ámbito de nuestra lengua. Y si es correcta la afirmación de Marías a propósito de una escuela española constituida alrededor de Ortega, cuya temática coincide y se adelanta muchas veces a las que llamaríamos orientaciones específicas del siglo, también lo es que, a nivel del tiempo, renace en España una escuela de enraizamiento tradicional, uno de cuyos puestos conductores es ocupado por González Alvarez, cuya temática prosigue la impostación aristotélico-tomista centrada alrededor del ser. Por eso, la labor de quien ahora presenta-

mos a nuestros lectores puede esquematizarse sin mucha infidelidad: el acceso al pensar del ser en su *Introducción a la Filosofía;* la historia de sus conceptualizaciones en el *Esquema* y en el *Manual de historia de la filosofía*; los diversos modos sistemáticos de comprender la analítica, las propiedades y las causas del ser en su *Introducción a la metafísica,* que luego se completa con la ya citada *Ontología;* la fuente y el origen del ser en su *Teología natural,* y la búsqueda explícita de lo mismo en su investigación sobre *El tema de Dios en la filosofía existencial.* Finalmente —*last but not least*— esta *Filosofía de la educación,* donde alcanza también plena evidencia todo lo que venimos diciendo: pensar es pensar del ser; nuestro pensamiento, cuando piensa cualquier cosa, cualquier ente, lo piensa como ser. Y en el plano autoconsciente de la fisolofía, que pretende decir todos los modos accesibles del ser, si queremos que la educación se haga patente al pensamiento, sólo las categorías del ser, la inclusión del tema en el horizonte del ser —aunque se trate del ser cultural— puede traer luz y con ella orden a las inteligencias ocupadas y preocupadas con el problema educacional.

La *Filosofía de la educación* de González Alvarez, por eso, hará impacto indudable en una de las zonas más sensibles de nuestro proceso cultural. No se trata de la praxis, de los métodos; tampoco se trata de tesis y desarrollos más o menos importantes pero prescindibles. Se trata, simplemente, de decir la palabra del ser a propósito de la obra suprema que es la formación del hombre. Formar el hombre, educarlo, es la morphosis, la paideia de la tradición occidental y cristiana: proyectar, pero simultáneamente educir las formas y la forma del ser. En el fondo, hacer que el hombre, en la condición finita de su ser, en la afirmación y el cultivo de su naturaleza específica, encuentre por las vías de la inteligencia, de la voluntad libre y de la acción creadora, las perspectivas abiertas de su destino: las perspectivas y, al fin, la fuente misma del ser que aquí conocemos *in speculum et enigmate.*

Queremos decir: formar el hombre es dar franquía a su propia realización, a la actualización de todas sus potencias. Pero el hombre sólo es y se realiza en un más que sí mismo, en su vocación a la trascendencia. Y así como hay un ámbito y una estructura natural para ese encuentro con la trascendencia, hay mucho más todavía: el misterio de la decisión divina que pone entre nosotros y Dios, un hecho definitivo: la presencia de Cristo por cuya mediación Dios mismo se aposenta en nuestros corazones. Siempre Dios, ciertamente, pero además el Padre, el Amigo del hombre, como término perfecto

de una sed que lo busca sin descanso: *Sicut servus ad fontes aquarum sitivit ad Te anima mea.*

Y una de las deficiencias de nuestra educación está, precisamente, en la débil atención a las categorías del ser y a la trascendencia del ser que hacen posible la comprensión integral e integradora del objetivo final que debe tener a la vista toda tarea educativa. La débil atención, agregaríamos, a una tradición viva, la filosofía perenne, en la que el hombre ha ido diciendo, según los ritmos del tiempo, las dimensiones del ser que lo constituyen.

En función de esos problemas, todos los docentes y estudiantes encontrarán en la obra de González Alvarez, creemos, un auxiliar casi siempre insustituible.

MANUEL GONZALO CASAS

BREVES REFERENCIAS BIOGRAFICAS

El Dr. Angel González Alvarez nació en Magaz de Cepeda, provincia española de León, el 11 de agosto de 1916. Cursó primeramente los estudios del magisterio primario en la Escuela Normal de León y, luego, los del bachillerato como estudiante libre en el Instituto Nacional de Enseñanza Media de Ponferrada. Como tantos otros jóvenes españoles de su generación, cambia los libros por las armas al inciarse el movimiento nacional. Concluida la guerra, hace los estudios comunes en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid para continuar los cursos especiales de Filosofía en la de Madrid, donde obtiene la licenciatura con premio extraordinario. Con posterioridad realiza oposiciones a cátedras de filosofía para Institutos Nacionales de Enseñanza Media y alcanza el Nº 1. Incorporado a la enseñanza media ejerce en La Coruña y, poco después, en el Instituto Ramiro de Maeztu de Madrid, quizá la más prestigiosa institución de enseñanza del ciclo medio español. En 1945 lee su tesis doctoral sobre "El tema de Dios en la filosofía existencial" —cuya dirección inició el profesor García Morente y continuó el profesor Yela Utrillo— obteniendo la calificación de sobresaliente y premio extraordinario. La obra fue editada casi inmediatamente por el Instituto Luis Vives del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Entretanto hace viajes ampliando estudios, pronunciando conferencias o asistiendo a Congresos y Encuentros internacionales por Italia, Francia, Suiza, a los que deben agregarse los que más tarde realiza por casi toda Hispanoamérica. Durante el curso de 1944-45 había sido nombrado ayudante del profesor Leopoldo Eulogio Palacios y explicado en la Universidad de Madrid un curso completo de Teología natural que también fue editado por el Instituto Vives. Por oposición obtiene la cátedra de metafísica en la Universidad de Murcia durante el transcurso de 1946, y se encontraba al frente de esa cátedra cuando en 1949 viaja a la Argentina para asistir al Primer Congreso Nacional de Filosofía en 1949. En ese

mismo curso lectivo la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza) lo designa profesor extraordinario de metafísica, cátedra que desempeñó durante cinco cursos consecutivos sin abandonar la cátedra de Murcia, que sigue atendiendo simultáneamente con la de Argentina. Durante su permanencia en Mendoza llevó a cabo otras muchas actividades y funciones: dirigió el Instituto de Filosofía y Disciplinas Auxiliares y la revista *Philosophia* de la Universidad de Cuyo; organizó, reglamentó y puso en funcionamiento los cursos del doctorado en filosofía y fue fundador y presidente de la Sociedad Cuyana de Filosofía. También presidió la Comisión Organizadora del Instituto de Cultura Hispánica, prolongando su acción, además, en numerosas conferencias y cursos. Por último dejó aquí, entre nosotros, muchos discípulos, varios de los cuales lo siguieron a España y han obtenido el doctorado, bajo su dirección, en la Universidad de Madrid. Nuestro país quiso reconocer su labor con varios homenajes y le nombró miembro honorario de las universidades argentinas. Por su parte, el Estado español le otorgó las Encomiendas de Isabel la Católica y de Alfonso X el Sabio.

Finalmente, el profesor González Alvarez obtuvo, por nueva oposición, la cátedra de ontología y teología natural de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, que actualmente desempeña. Desde ella ha emprendido, en estrecha colaboración con sus colegas y acorde con el ritmo de la vida cultural española, la renovación de la filosofía en España, sobre todo en el diálogo de las corrientes tradicionales con los nuevos problemas del tiempo. La Biblioteca Hispánica de Filosofía, que tiene a su cargo en Editorial Gredos, es quizá el fruto más visible de esa tarea, como, además y por supuesto, toda su obra escrita. En la actualidad es también secretario de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, consejero del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, vicedirector de la revista *Arbor*, director de la Biblioteca Hispánica de Filosofía que ya citamos y académico de número de la Real de Ciencias Morales y Políticas.

Es autor de los siguientes libros:

El tema de Dios en la filosofía existencial, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid 1945;

Teología natural. Tratado metafísico de la primera causa del ser, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid 1949;

Introducción a la metafísica, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, (Arg.) 1952; 2ª, Editorial Escuela Española, Madrid 1955;

Esquema de historia de la filosofía, Ediciones y Publicaciones Españolas, Madrid, 3ª, 1953;
Introducción a la filosofía, Ediciones y Publicaciones Españolas, Madrid 1953;
Manual de historia de la filosofía, Editorial Gredos, Madrid, 2ª, 1960;
Tratado de metafísica. Ontología, Editorial Gredos, Madrid, 1961.

INTRODUCCIÓN

I. El problema de la filosofía de la educación

1. La filosofía de la educación es, fundamentalmente, metafísica de la educación. Pretende nuestra disciplina un estudio filosófico de esa realidad que llamamos educación. Trátase de un ente particular cuya realidad nos aparece, por lo pronto, con presencia efectiva en el hombre. Por su presencia efectiva, índice de su existencia real, queda la educación fuera del ámbito de los entes lógicos. La ciencia de la lógica podrá ser un precioso auxiliar de la filosofía de la educación —como de toda otra disciplina científica o filosófica—, pero nada tiene que ver con ella formal y específicamente hablando.

2. El ser en que la educación consiste sólo podría estar inscrito en una de esas regiones de la realidad que constituyen los entes físicos o los entes morales. La más breve caracterización del ente moral nos lo ofrece inscrito en el ámbito de la acción, en el dominio de lo agible. Del ente moral se ocupa formalmente esa disciplina filosófica que conocemos con el nombre de ética. Si nos dejáramos llevar por la precipitación, inscribiríamos la filosofía de la educación en el seno de la ética. Así lo hicieron numerosos autores en el curso de la Historia. Educación significa, en efecto, literalmente, *acción* y efecto de educar. Dejándose llevar por esta significación literal, se ha pretendido que la educación consiste en realizar o producir la estatua moral del hombre. La educación sería una obra moral y, por consiguiente, su tratamiento filosófico pertenecería a la ética. Reconocemos de buen grado que la acción de educar se encuentra sometida a los cánones morales como cualquiera otra operación humana. Pero queremos hacer observar que el sujeto moral no es ya, en este caso, la educación, sino *el educador,* por la operación que realiza. Repárese, además, cómo nos hemos visto inevitable-

mente impelidos a sustituir la palabra "acción" por el término "operación". Comenzamos hablando de acción de educar y terminamos concibiéndola como operación educativa, es decir productora o realizadora de la estatua moral del hombre. La acción pertenece al ámbito de lo *agible,* y se mide ciertamente por el valor moral. Toda acción es depositaria de un valor, positivo o negativo. La operación, en cambio, se inscribe en el dominio de lo factible y se mide por el rendimiento material. Se ha señalado como distinción fundamental entre la esfera de lo *agible* y la de lo *factible* la presencia en ésta y la ausencia en aquélla de una materia exterior como término de manipulación [1].

Y resultando que la acción puede ser cumplida sin operación, y que ésta no se realiza normalmente sin aquélla, la ética, ocupándose del valor moral de los actos humanos, es independiente por entero del arte o de la técnica, los cuales, aunque interesados esencialmente del rendimiento material de la humana operación, quedan de alguna manera ligados a la moral. La educación, vista desde el educador, es formalmente una técnica pedagógica vinculada con la ética. No desconocemos, por tanto, la existencia de cuestiones morales, e inclusive jurídicas, en la compleja problemática que un estudio filosófico de la educación plantea, pero negamos que la filosofía de la educación sea un capítulo de la ética o de alguna de sus ramas especiales.

3. Podría, empero, surgir una duda sobre el carácter exhaustivo del razonamiento que precede. Existe una nueva posibilidad para defender la inclusión de la filosofía de la educación en la esfera de la ética. Ciertamente que la educación no se convierte en una realidad moral cuyo estudio perteneciese a la ética por el simple hecho de ser función de un sujeto moral, el hombre individual o institucionalmente —familia, estado, sociedad civil o sociedad eclesiástica— considerado. Aun concedido que la causa eficiente de la educación fuese el llamado educador —en su lugar será ese tema objeto de estudio detenido—, en nada interviene la causalidad eficiente en orden a la especificación de las disciplinas científicas, y debe ser abandonada su consideración en el problema que tratamos. Pero podría apelarse a la causalidad final, que, si no especifica, al menos orienta, determina y confiere sentido a todas las demás causas, inclusive a la formal. Se razona con frecuencia de esta manera: el elemento principal objeto de estudio de nuestra disciplina es el fin de la educación;

1 Para un estudio pormenorizado de esta distinción entre lo agible y lo operable, consúltese PALACIO, L. E., *La prudencia política.* Madrid, 1945, pp. 73-81.

pero la ciencia de los fines es la ética; en consecuencia, la filosofía de la educación debe inscribirse en la fisolofía moral. Declaramos que esta argumentación no prueba nada porque confunde cosas que deben ser distinguidas y da por resueltas numerosas aserciones cuestionables y hasta falsas. Veamos algo de todo esto. Es cierto que la ética se ocupa del fin o, si se quiere, de los fines; pero, entiéndase bien, de los fines de su sujeto, no de los fines de los objetos que pertenecen a otras ciencias. La ética se ocupa del fin de los actos humanos, y, para mejor comprensión, del fin del hombre, de quien los actos que estudia son; y esto en la medida en que el fin confiere moralidad a los actos. Diríase que la ética se ocupa de fines, pero no de la finalidad, que, en su carácter universal, es objeto de esa ciencia general que llamamos metafísica. La educación *es en el hombre;* pero no por eso se identifica su fin con el fin del hombre. Ante confusión semejante —demasiado frecuente por desgracia—, anticipamos aquí que la educación es *para el hombre.* La educación *es en el hombre,* procede *del hombre,* en virtud *del hombre* y se ordena *al hombre.* Sin embargo, la educación *no es el hombre.* La ética sólo indirectamente tiene algo que ver con el problema de la filosofía de la educación.

4. A igual conclusión llegaríamos considerando la idea de perfección, esencial ingrediente de la educación auténtica. En resumidas cuentas, se trata siempre de lo mismo: como la ética se ocupa del ente moral, y éste se constituye esencialmente sobre la base de la acción estructurada con determinadas circunstancias, y la educación no se sitúa en una realidad de este tipo, la disciplina que trate de la educación no podrá quedar absorbida en la filosofía moral.

5. Excluido el ser de la educación de la esfera de los entes morales, sólo queda el ámbito de los entes físicos donde poder incluirlo. Como realidad física particular, la educación puede ser estudiada en tres planos distintos: el científico-positivo, el científico-filosófico y el científico-teológico. La ciencia de la educación se llama pedagogía; la filosofía de la educación es un tratado especial de metafísica; el tratado teológico de la educación cae fuera de nuestro propósito actual. Veamos el segundo punto brevemente:

La metafísica es una disciplina general. Ningún ente, por minúsculo y desmedrado que sea, ni realidad alguna, por carente de rango que parezca, quedan fuera de sus dominios. Tiene la metafísica un indiscutible derecho al estudio y tratamiento de todos y

cada uno de los entes propiamente tales bajo la razón de entidad. Se lo otorgaron los hombres que con sus investigaciones la constituyeron. La educación es una patente realidad, un ser particular dotado de cierta entidad real. En consecuencia, la educación es susceptible de tratamiento metafísico.

6. Precisando los caracteres de un estudio de esta índole, debe decirse que la filosofía de la educación no es un tratado de *metafísica especial,* sino más bien un *tratado especial* de metafísica. No existe una metafísica *general* y varias metafísicas *especiales,* como con harta insistencia y escaso juicio crítico se viene afirmando desde fines del siglo XVIII. Lo especial en metafísica resulta siempre de la *particularización* de su objeto, considerado el lado *material* y conservando la más estricta *generalidad* en el aspecto formal. De no ser así, la metafísica perdería su unidad y quedaría destruida como tal. Y es simplemente porque ni los distintos entes particulares son *especies,* sino individuos, ni el ente general o común *es género* sino trascendental. Los diversos entes particulares deben decirse *inferiores* del ente. Y siempre que del estudio del ente, en cuanto ente, pasamos al estudio de cualquiera de sus inferiores —también en cuanto ente, pues de lo contrario habríamos abandonado la metafísica—, especializamos nuestra tarea, pero no nuestra disciplina. La metafísica de un determinado ente estudia la razón de entidad que en él se encuentra, e intenta sorprender la modalidad peculiar con que la participa o realiza. La metafísica de la educación es un capítulo especial de la ontología: aquel que la ontología puede dedicar especialmente al estudio de la educación. De aquí que tampoco podamos admitir esa terminología tan en boga en los tiempos que corremos, según la cual habría una ontología fundamental y todo un repertorio de ontologías regionales. La metafísica de la educación no es una ontología regional, sino simplemente un tratado especial de metafísica que se ocupa de estudiar ontológicamente la realidad educativa.

II. Los problemas metafísicos de la educación

1. Un estudio metafísico de la educación deberá resolver seis problemas capitales. Los señalamos en el orden de su aparición científico-filosófica:

a) El primero versa sobre lo que podemos llamar la estructura entitativa del ser educacional, e intenta sorprender la existencia y determinar la esencia del mismo.

b) El segundo indaga la estructura esencial de la educación estudiando su formalidad constitutiva y el sujeto en que radica.

Estos dos problemas consideran la educación estáticamente, es decir, en su pura realidad entitativa —existencia y esencia—, y esencial —forma y materia—. Estudian, en una palabra, la educación *in facto esse*. Ninguna referencia todavía al hacerse, realizarse o producirse.

c) El tercer problema se hace cargo del proceso educacional, e intenta descubrir la estructura básica que lo hace posible. Inaugura el estudio de la educación *infieri*. Para justificar su posibilidad de realización y, al mismo tiempo, proporcionar a la educación su fundamento más firme, se abrirá al reconocimiento de la estructura de sustancia y accidentes en la realidad humana. Y como la educación mostrará una presencia efectiva en el orden accidental de la persona humana, se habrá de indagar también la estructura de cantidad y cualidad, primordial en este orden y elemento resolutivo para la explicación de los fenómenos educativos.

d) El cuarto problema indaga la eficiencia manifestativa de la educación. Quiere indicar con toda precisión la causa eficiente productora o, al menos, actualizadora de la educación.

e) Viene, en quinto lugar, el problema de la regulación del proceso educativo, en el cual es preciso abordar la cuestión de la causa ejemplar de la educación.

f) Resta únicamente la cuestión que ha de hacerse cargo de lo que pudiéramos llamar la teleología ordenativa de la educación. Se mezclan en esta cuestión dos problemas diferentes. Porque una es la finalidad en el orden del ser y otra muy distinta la finalidad en el orden del obrar. De muy antiguo nos viene también la distinción entre el fin de la obra y el fin del operante. Y como la educación es susceptible de ser considerada como algo ya producido y realizado, y como algo que por otro se está realizando y produciendo, es preciso distinguir aquella doble finalidad. Trataremos primero el problema de la causalidad final de la educación considerada en su real facticidad. El segundo aspecto de la cuestión teológica en torno a la educación se manifiesta en la intencionalidad del agente educativo. Se trata de indagar la finalidad del proceso edu-

cativo, el sentido de la educación como proceso. Adviértase desde ahora mismo que para que esta finalidad pueda presentarse con credenciales de autenticidad, debe la intención del educador respetar las exigencias del fin de la educación misma, y, lejos de oponerse a ellas, cumplirlas con toda fidelidad. De lo contrario, la educación resultaría esencialmente falseada.

2. Tales son los seis problemas de la filosofía de la educación calificados de capitales. Todas las demás cuestiones que puedan planteársenos en torno a la educación, incidirán, si tienen significación filosófica, en alguno de los problemas enumerados. Puede decirse, inclusive, que su tratamiento viene determinado por aquella problemática, y su solución condicionada por las conclusiones alcanzadas. Así, por ejemplo, si se trata el tema de las clases de educación, se le incluirá de lleno en nuestro segundo problema, ya que la división en géneros se lleva a cabo por la causa material. En el mismo lugar incluiríamos la cuestión de la jerarquización —fundamentación y sentido— de las distintas especies y formas de la educación, desde la física hasta la religiosa. Para quien se interese por las propiedades de la educación, le diremos que se aplique a la solución del problema del constitutivo formal, pues de él surgen, como el agua de la fuente, por resultancia natural. La fundamentación metafísica de la educación vendrá dada por la solución del tercer problema, según señalamos ya. Inclusive los problemas de pedagogía diferencial, como los referentes a la educación de anormales, a la llamada educación sexual, a la coeducación, obtienen en nuestra filosofía las bases imprescindibles para su tratamiento y solución. Dígase lo mismo de cuestiones tan debatidas como la de la educación neutra o laica; si la educación ha de ser integral y el hombre posee una proyección trascendente, una dimensión divina, la educación religiosa se presentará como un derecho irrenunciable. Adviértase, para terminar, que hasta aquellos problemas de índole jurídica, como el que suele plantearse al determinar el sujeto educador o docente, tienen también en la solución de nuestra problemática los elementos para su propia solución: la educación es un derecho del educando y un deber para el educador; y siendo el educando párvulo en el seno de una familia, ciudadano en el seno de un Estado y creyente en el seno de una sociedad religiosa, Iglesia, Estado y familia deberán ejercer el sagrado deber del magisterio en la justa medida y proporción en que de ellos depende el educando.

III. Plan de este trabajo

1. Con lo dicho, queda justificada la división de nuestro estudio en los capítulos siguientes:

1º La estructura entitativa de la educación.
2º La estructura esencial de la educación.
3º El proceso educativo.
4º La realización del proceso educativo.
5º La regulación del proceso educativo.
6º Los fines de la educación.

2. Aunque lo que formalmente nos interesa es la filosofía de la educación, en el tratamiento y solución de aquellos problemas haremos las alusiones teológicas imprescindibles, para no dejar al lector con la impaciencia de ulterior expectativa.

Capítulo I

LA ESTRUCTURA ENTITATIVA DE LA EDUCACIÓN

I. El ente educativo

1. Intentamos plantear y resolver la cuestión filosófica de la esencia de la educación como ser particular. Mas porque la esencia es, en realidad, un elemento del ente, y antes se ofrece al entendimiento el "todo" que la "parte", comenzamos por una consideración de la entidad educación, para después penetrar en la esencia correspondiente. Y así cumplimos con la advertencia metodológica que Santo Tomás de Aquino registrara con carácter general, cuando afirmó: "Ya que debemos ir de lo compuesto al conocimiento de lo simple, y de lo posterior a lo anterior, para que, comenzando por lo más fácil, sea más conveniente la enseñanza, por esto, de la significación del ente ha de avanzarse a la significación de la esencia [1].

2. Con la educación realizada o realizándose sólo nos encontramos cuando investigamos en la esfera humana. Los seres ontológicamente inferiores al hombre no la hacen posible; los seres superiores la hacen innecesaria. Algunos fenómenos de matices genéricos semejantes a la educación no se identifican con ella formalmente. El perfeccionamiento intencional —tal es el género próximo de la educación según la definición pedagógica bastante frecuente— de la planta no se llama educación, sino cultivo. El perfeccionamiento intencional del animal se llama crianza, adiestramiento, domesticación. En Dios ni siquiera hay perfeccionamiento, sino perfección consumada.

3. El ser de la educación hállase radicado en el ser del hombre. Ello nos advierte ya del desmedrado carácter de su entidad. La edu-

1 *De ente et essentia*, prooemium.

cación no es una realidad sustante o sustantiva, sino una realidad adjetiva o adherente. Dígase —para hablar con rigor metafísico— que la educación no es una realidad sustancial, sino algo que se inscribe en el dominio de los accidentes. Trátase de un ser accidental que reside en el ser sustancial del hombre como en su propio sujeto de inhesión. La educación, pues, para tener realidad, exige al hombre como sujeto de sustentación o de inherencia. Por lo mismo, lo exige también su concepción. Dicho de otra manera: porque el ser accidental de la educación sólo puede quedar constituido al incidir en el sujeto hombre —al brotar de él, ser por el mismo hombre sustentado—, sólo por referencia al hombre puede la educación ser concebida. La educación —como cualquiera otro accidente respecto de su sustancia— no tiene un ser real por sí, esto es, independiente o absuelto del sujeto hombre. El hombre, empero, puede existir sin que en él haya incidido ni incida la educación, y puede ser concebido como existiendo por sí, sin referencia alguna a semejante accidente. Más claro: cuando se trate de definir la educación, apelaremos al hombre como a ingrediente esencial; mas no será necesario apelar a la educación para definir al hombre.

4. El hombre, con educación o sin ella, antes de advenirle la educación o después de haber la educación surgido, es un ente completo, subsistente y consistente en su ser. Por tanto, la educación en modo alguno puede decirse causa, por su incidencia en el hombre y su conjunción con él, del ser del hombre educado. Más todavía: con la educación y el hombre no se constituye un nuevo ente, ni de su conjunción puede resultar ninguna naturaleza. Se cumple aquí la ley general que rige la estructuración del accidente y la sustancia enunciada por Santo Tomás con esta fórmula: "Del accidente y el sujeto no se hace un ser uno por sí; por tanto, no resulta de la conjunción de ellos ninguna naturaleza a la cual se pueda atribuir la intención de género o especie" [1].

Todo lo cual nos está advirtiendo claramente que no podremos, al hablar del ser particular de la educación, referirnos a una tercera realidad que trascienda del orden accidental concretado en el sujeto hombre.

1 *De ente et essentia*, c. 7.

II. La existencia de la educación

1. Nos hemos embarcado en la aventura de determinar, con la exactitud que sea posible, en qué consiste la educación en la línea del ente. Adviértase, para empezar, que el conocimiento exhaustivo de la entidad de un ser particular exige una respuesta efectiva y precisa a esta doble cuestión: *a*) ¿existe?; *b*) ¿qué es? A la primera pregunta se responderá —tras la inquisición correspondiente— afirmando o negando la *existencia*; a la segunda se contestará diciendo lo que es, expresando su *esencia.*

Las dos preguntas son irreductibles entre sí. Las dos respuestas deberán serlo igualmente. Por lo mismo, no podrán intercambiarse. Ello no es obstáculo, empero, para que afirmemos que tanto las preguntas como las respuestas son solidarias y, hasta cierto punto, indisociables. Y es que aquéllas son llevadas sobre el ser particular en su integridad, y éstas diseñan la totalidad del ser por el que se pregunta. Si el ente en cuestión existe, la existencia cruza, penetra y abarca su íntegra realidad sin que haya en él la más minúscula porción sustraída a la existencialidad. Lo mismo debe decirse de su esencia, pues aunque enuncie un modo de ser relativo que enmarque el ser particular en límites precisos y determinados, distinguiéndolo de otra muchedumbre de seres, se refiere a toda su realidad, que consiste precisamente en ser *esto,* es decir, todo y sólo aquello que la aserción de esencialidad expresa.

2. Como el humano conocimiento se funda en la realidad —y no simplemente en la potencia cognoscitiva, que, muy frecuentemente, se limita a registrar lo que en el objeto encuentra—, sospechamos que aquella doble pareja de preguntas imprescindibles y respuestas necesarias, al mismo tiempo solidarias e irreductibles, nos está anunciando una estructura entitativa de esencia y existencia en el seno de todo ser particular. Abiertos a esta esperanza, que el tratado metafísico del ente finito nos confirma, intentamos en este capítulo analizar el doble elemento de la estructura entitativa del ser-educación.

3. Conviene reparar ahora en que no se lleva problema filosófico sobre la determinación esencial de un ente cualquiera si su existencia nos es enteramente desconocida. Lo cual nos descubre esta verdad: la cuestión existencial goza de prioridad sobre la cuestión

esencial. *Quaestio quid est sequitur ad quaestionem an est*[1]. Por eso comenzamos examinando la existencia de la educación.

4. Puede, sin embargo, acontecer que la existencia nos sea dada, mostrándosenos con la evidencia de los hechos, y, en tal caso, el problema filosófico parecería gravitar por entero sobre la determinación esencial correspondiente. Es lo que sucede —se dirá— en el caso de la educación. Su existencia se verifica como un hecho de experiencia que exigirá explicación, pero que no podrá ser negado. La educación es un fenómeno presente y patente en el mundo de la cultura humana. Con todo ello, no podemos despachar, sin más, la cuestión existencial sobre el ser de la educación. Porque no es igual conocer *que una cosa existe* que conocer la *existencia* que la caracteriza. Como el modo de existir debe guardar congruencia con el modo de ser, explicar la existencia característica de una cosa facilita la comprensión ulterior de la esencia correspondiente.

5. A este efecto, conviene registrar aquí que la educación existe como un fenómeno con realidad adjetivada en la persona humana portadora de cultura.

La educación no es un ser con existencia sustante sustantiva, sino que posee mera existencia inherente y adjetiva. La existencia del ser-educación es relativa, como compete a todo accidente, al no lograr la posesión de un ser absoluto, es decir, un ser por sí, absuelto y desligado del sujeto en el que necesariamente encarna al realizarse o del que propiamente surge, sin posibilidad de trascenderlo, al producirse. Diríase que así como el ser accidental de la educación no supera ni trasciende al ser sustancial del hombre, la existencia la tiene también la educación prestada de la misma existencia humana. Y, continuando la deducción, habrá de decirse lo mismo de la esencia, según se verá en el epígrafe siguiente.

La existencia de la educación —dijimos— se manifiesta en la persona humana portadora de cultura. Hay existencias que constan directamente al sentido o son conocidas por el entendimiento so-

1 SANTO TOMAS, I. q. 2. a 2. ad 2. Descartes, por el contrario, sostiene la prioridad de la determinación esencial sobre la existencial —salvo en el caso privilegiado del "yo", en donde hay propiamente simultaneidad de las dos cuestiones—. Es, simplemente, porque, para este filósofo, las esencias son conocidas por intuición —en las ideas claras y distintas que las representan—, mientras que las existencias deben ser deducidas, inferidas o demostradas, y la intuición precede, naturalmente, a la deducción, que, en rigor, es una serie de intuiciones. Un prejuicio no ético —la intuición racional— ha hecho a Descartes caer en el error contrario a la verdad que dejamos registrada.

bre la base de la sensación, sin mayores complicaciones. Es lo que acontece con la existencia de todas aquellas realidades situadas en el área del objeto formal propio de nuestro entendimiento. Para tales existencias, huelga la demostración. En el nivel de nuestro tiempo, la vieja cuestión de la existencia de las realidades que constituyen el llamado mundo exterior ha perdido el rango metafísico que la filosofía moderna le había, equivocadamente, atribuido. Igual acontece con la cuestión de la existencia del yo. La existencia del mundo exterior —objeto conocido— y la existencia del yo —sujeto cognoscente— no exigen ser demostradas: son conocidas por connotación en cualquier acto de conocimiento que tiene por término la quididad de la cosa sensible. Hay, empero, otras existencias cuyas realidades no están situadas en el área efectiva del objeto formal propio de nuestro entendimiento. Ello no significa que estén fuera de nuestro alcance cognoscitivo. Por simple inferencia o por auténtica demostración, pueden sernos conocidas. Si tales realidades ejercen alguna acción u operación, conociendo ésta conocemos su existencia. La operación manifiesta, en primer término, el existir de quien la ejerce. Toda operación conocida significa, para el hombre que la advierte, un "aquí estoy", un "existo". Porque ontológicamente el obrar sigue al existir —*operari sequitur esse*—, noéticamente podemos pasar de la operación a la existencia. De esta manera conocemos que existen numerosas realidades que, aunque situadas en el objeto formal de nuestro intelecto, no están presentes al conocer inmediato por cualquier impedimento. Sin mayor complicación, captamos también la existencia de aquellas realidades involucradas en dicho objeto formal, aunque, en rigor, no pertenezcan a él, como se patentiza a quienes están habituados a los estudios psicológicos. Y si la operación no se nos patentiza, pero conocemos lo operado, la obra realizada, el producto, podemos aún llegar al conocimiento de la existencia de su causa propia. El proceso cognoscitivo será entonces más complicado y laborioso, pero no por eso menos exacto y conclusivo. Tenemos aquí una vía abierta para evadirnos del área del objeto formal propio del entendimiento humano y alcanzar la investigación existencial en regiones rigurosamente trascendentes. No de otra manera se demuestra la existencia de Dios.

Se nos revela ahora que, aunque pongamos la mejor voluntad en la tarea, no captamos la existencia de la educación por ninguno de los procedimientos que dejamos registrados. La consignación de este hecho no debe apenarnos, ya que la advertencia de que las

realidades cuya existencia se conoce de alguna de aquellas maneras, son normalmente de tipo sustancial, vale decir absolutas o cuasi absolutas, nos confirma en la idea de que la educación tiene una existencia de prestado y, en tal sentido, relativa y ligada a la del hombre. Y aún debemos agregar a la del hombre culto o cultivado. Dicho con rigor y tecnicismo filosófico: porque sólo actúan los supuestos —sustancias individuales— fluyendo la acción, bien directamente de su naturaleza, bien de la naturaleza a través de sus facultades, y la educación no es una realidad supositada —y, por ende, carece de eficacia operativa—, no podemos conocer la existencia de la educación por los procedimientos anotados. Sin abandonarlos totalmente, tenemos a nuestra disposición nuevos recursos para la captación existencial de la realidad educativa. Atiéndase a lo siguiente: Cuando un individuo sustancial —un supuesto— obra y está provisto de un cierto ser secundario y accidental situado en la vía de fluencia de la operación, ésta, sin dejar de mostrar la naturaleza de la causa originaria, presenta una tonalidad especial que denuncia, en primer término, la existencia de aquella realidad accidental. El buen ejercicio de las operaciones humanas nos muestra estar presente en el sujeto esa realidad que llamamos educación. Al dominio de la sabiduría popular pertenece esta verdad: "Todo árbol bueno da frutos buenos." Las gentes suelen quedarse con lo que eternamente aparece. Por eso se concibe vulgarmente la educación como la adaptación de los modales externos a determinados usos sociales vigentes en el medio en que se vive. Todo el mundo distingue a un hombre educado de un gamberro. Ciertamente que no debe confundirse la educación con su resultado ni con la persona educada. Pero, apoyados en aquél, encontramos en ésta la existencia de la educación. No tenemos otro procedimiento a nuestro alcance.

El acceso a la existencia de la educación queda, de esta manera, perfilado. La educación se encuentra radicada en el hombre, en la persona humana como en su fundamento último. Desde ese fondo aflora la educación, siguiendo el curso de las distintas líneas del desenvolvimiento personal. Porque sólo aquí existe, sólo contemplando la actividad que muestra desenvoltura y desarrollo podemos conocerla. El buen ejercicio de las operaciones humanas manifiesta a nuestra percepción intelectual la existencia de la educación. Por eso dijimos más atrás que la educación existe en el hombre culto o cultivado. No debemos confundir la cultura con la civilización. Puede darse una civilización refinada con la total ausencia de cultura. Un hombre puede ser trasplantado del estado salvaje al civili-

zado, de la selva a la ciudad, y en poco tiempo pasar inadvertido. Cuanto más inculto, más fácilmente se adapta a las nuevas exigencias del medio y antes disfruta de los beneficios de la civilización que le recibe. No se trata tanto de adaptarse al medio cuanto de adaptar la técnica que otros desarrollaron para adaptar el medio de las exigencias humanas. Es cuestión de garlopa para pulirle y de cepillo para quitarle el polvo de la dehesa. La penetración en la cultura del medio que le acoge es más difícil. Ha de abandonar sus hábitos inveterados y comenzar por adquirir los nuevos. Pero esta adquisición es contrapuesta a la adopción de una civilización ya existente. La civilización incide en el hombre desde fuera; la cultura brota en el hombre desde dentro. La civilización puede heredarse; la cultura hay que crearla. El hombre de nuestro ejemplo se civiliza fácilmente, pero se "cultiva" con dificultad. La escuela es, para él, el mejor remedio. Pero, entiéndase bien: la escuela de readaptación.

III. La esencia de la educación

1. La esencia de una cosa se expresa por la definición. De aquí que el modo de tener esencia y el modo de definición sean rigurosamente paralelos. Mas ya hemos apuntado que no hay posibilidad de definir esa cosa que llamamos educación sin una referencia expresa al hombre como sujeto de la misma. Por lo cual, fundadamente, sospechamos que la educación no tiene esencia absoluta y completa, sino únicamente una esencia por entero referida a la del hombre, y, por tanto, relativa. Se cumplirá también aquí lo que más atrás observábamos respecto de la entidad y de la existencia. Como la educación es propiamente un ser del ser humano, y su existencia le viene de la humana existencia, así su esencia hállase enteramente radicada en la esencia del hombre. Y de esta conjunción de la educación con la esencia del hombre no puede resultar esencia sustancial alguna, como resulta, por ejemplo, de la unión de forma y materia.

2. Más claro. La educación auténticamente real no es tanto un ente, en el riguroso sentido del término, cuanto algo de un ente. La educación no es un ser, sino forma de un ser. Mas no es forma sustancial, sino forma accidental. Por ser forma *de otro ser* no tiene subsistencia propia; para existir precisa unirse a una materia.

Por ser forma *accidental* no tiene materia propia; ha de darse en un sujeto ya constituido. Y ésta es la doble razón de que no pueda constituir una esencia sustancial ni resulte de su existencialización un ser sustante y sustantivo, cual se obtiene de la unión realizada de la forma sustancial y la materia prima.

3. Cuando se trate, pues, de dar la definición esencial de la educación, habrá de mentarse explícitamente el hombre como sujeto de la misma. Las definiciones esenciales se hacen por el género próximo y la diferencia específica. Cuando se trata de esencias sustanciales, la definición no ofrece problema: el género próximo se toma de la materia y la diferencia específica de la forma, siendo la forma y la materia elementos constitutivos de la realidad íntegra de la esencia. Pero es el caso que en las esencias accidentales —entre las que inscribimos la educación—, la materia —sujeto— es extrínseca, extraña a ellas. Por tanto, parece que en su definición el género no se podrá tomar de la materia, ni la diferencia de la forma. Para colocarnos en la vía de solución de este problema, adviértase de nuevo que, aunque la esencia accidental se constituya únicamente sobre la base de una forma, no se trata de una esencia absoluta, es decir, absuelta o desligada de un sujeto. La esencia accidental muestra una referencia al sujeto en el que encarna al realizarse y del que, realizada, no se desprende. A la esencia del accidente compete existir en otro. Por eso, el accidente, entitativamente considerado, se define, con todo rigor, diciendo que es una esencia a la que compete existir en otro. Y este otro se encuentra, por la esencia accidental realizada, de alguna manera determinado, es decir, diferenciado. De aquí que la esencia accidental pueda entrar en la definición de un accidente concreto como diferencia, funcionando el sujeto como género. Y así decimos que *educado es el hombre* (género) *que posee educación* (diferencia).

Se pensará que hemos producido un desplazamiento de nuestro problema, pues intentábamos mostrar las condiciones de una definición de la *educación* y concluimos estableciendo la estructura lógica de la definición de lo *educado*. Es cierto que ha habido tal desplazamiento, pero no es menos cierto que está basado en una urgente necesidad. Porque advertimos ahora que la educación no tiene existencia actual. De manera semejante al médico que, habiendo de ocuparse abstractamente de enfermedades, sólo se topa concretamente con enfermos, el filósofo de la educación, habién-

doselas teóricamente con su objeto, prácticamente se encuentra sólo con educados o educandos. En el orden concreto, la educación —lo educado— surge y brota de su sujeto; por tanto, la referencia que la educación dice al sujeto se la concibe comenzando en éste y terminando en aquélla: el movimiento lógico, expresado en la definición, sigue el orden del proceso real de su manifestación. Por eso se pone primero el sujeto haciendo de género, y luego la forma haciendo de diferencia. En el orden abstracto, empero, se concibe la educación como incidiendo en el sujeto, y, por tanto, al definirla abstractamente, debe comenzarse por expresar la forma, para terminar indicando el sujeto. La estructura lógica de la definición sería ésta: la educación es aquello (género) por lo cual el hombre se dice educado (diferencia).

Dígase, pues, con carácter general, en seguimiento de Santo Tomás de Aquino: "De cualquier modo que se exprese el accidente, implica en su propia estructura dependencia del sujeto, aunque no siempre de igual manera. El accidente abstractamente expresado importa una referencia que empieza en el accidente y termina en el sujeto... Por eso en la definición del accidente abstracto no entra el sujeto como primera parte de la definición, que es el género, sino como la segunda, que es la diferencia... Pero en los accidentes concretos la referencia empieza en el sujeto y termina en el accidente... Por lo cual, en su definición, se pone el sujeto como género... Y de esta manera lo que conviene a los accidentes por parte del sujeto, y no en la razón misma de accidente, no se atribuye al accidente en abstracto, pero sí en concreto" [1].

En el capítulo siguiente, al analizar la estructura esencial de la educación, concretaremos más estas ideas. Reténgase ahora, por lo que hace a nuestro propósito, únicamente esto. La esencia de la educación hállase referida a la del hombre, en dependencia material de la esencia humana. Si se la considera abstractamente, esta referencia comienza en la educación y termina en el hombre. Vista concretamente, la referencia se inicia en el hombre— sin por ello relativizarlo en lo más mínimo— y concluye en la educación. Y como no intentamos tanto determinar las características del hombre educado cuanto captar al vivo los constitutivos esenciales de la educación, a la hora de definirla haremos funcionar su esencia metafísica como género y al hombre como diferencia.

1 I-II, q. 53, a. 2. ad. 3.

IV. LA CONTEXTURA DE ESENCIA Y EXISTENCIA EN EL SENO DEL ENTE EDUCATIVO

1. Recogiendo ahora todo lo ganado, hemos de tratar una última cuestión: la de las relaciones entre la esencia y la existencia en la constitución de la realidad educativa.

Nos topamos, en efecto, en el epígrafe primero de este capítulo, con el ente educación; analizamos en el segundo y el tercero los elementos entitativos —existencia y esencia—, integrantes de la misma; resta por examinar el comportamiento de uno y otro en el seno de la entidad que de su unión resulta.

Tiene la nueva cuestión varias facetas temáticas, entre las cuales enunciamos como principales: *a*) la de la prioridad o posterioridad de la esencia sobre la existencia, o la simultaneidad de ambas; *b*) la de la emanación o fluencia de los dos elementos entitativos; *c*) la de su especial estructuración para constituir la educación.

2. Nos hemos visto obligados a distinguir en la educación dos elementos: una esencia y una existencia; es una necesidad surgida de la consideración metafísica del ente particular, ya que la entidad como tal se describe como una *esencia* a la que compete *existir*. No nos oponemos a que se invierta el orden de esos dos términos en la descripción del ente, ni a que se exprese éste como una *existencia* a la que compete *ser* bajo una modalidad determinada. Y es que, en efecto, el ente es susceptible de una doble consideración; nominal y participal. Considerado como nombre, el ente designa la esencia y connota la existencia. Considerado como participio, designa la existencia y connota la esencia. Pero debemos advertir, de modo suficiente, que tanto en una como en otra consideración, ambos elementos —la esencia y la existencia— son igualmente necesarios y por igual imprescindibles para la constitución del ente. En ninguna parte nos encontramos con una mera existencia desnuda de contenido esencial, ni con una pura esencia desprovista de investidura existencial. Que los dos elementos sean igualmente necesarios e imprescindibles no significa, empero, que gocen del mismo rango y jerarquía. Puede, en consecuencia, plantearse la cuestión de la primacía de uno sobre el otro. La filosofía tradicional nos advierte, casi constantemente, la primacía de la existencia sobre la esencia. Con el fenómeno histórico del existencialismo, la primacía se convierte en prioridad. La existencia —se afirma— precede a la esencia. Para determinadas realidades como el hombre, la existencia

goza de prioridad sobre la esencia. No sería necesario oponer al existencialismo una concepción esencialista para hallar aserción contraria. En muchos existencialistas, la tesis de la prioridad de la existencia sobre la esencia en la realidad radical —original y originaria— que es el hombre, se compatibiliza con la aserción de la prioridad de la esencia sobre la existencia en cualquiera otra realidad radicada —derivada y originada a partir del hombre—. No es, pues, la tesis de la prioridad o posterioridad de la existencia con respecto a la esencia la que separa y contrapone a esos dos modos contemporáneos —el existencialismo y el esencialismo— de entender la filosofía. No es nuestro ánimo entrar ahora en una caracterización sustancial de ambas posiciones. Queremos simplemente denunciar el presupuesto de aquella aserción de prioridad o de posterioridad de la existencia sobre la esencia. Sólo se puede afirmar que la existencia precede a la esencia, suponiendo y prejuzgando que puede haber —que hay de hecho—, en el proceso de constitución de una realidad determinada, un momento en que esa realidad misma se nos ofrece como existencia desnuda de esencia, desprovista de contenido. Y únicamente se afirma que la esencia precede a la existencia bajo el supuesto y el prejuicio de que haya esencias sin existencias desprovistas de valor. Pero este doble presupuesto es gratuito y sin fundamento alguno en la naturaleza de las cosas. Concebir —según pretende el existencialismo— el despliegue temporal del existir humano como la esencialización de una existencia realizada, como la conquista existencial de la esencia, o describir el proceso real como la existencialización de una esencia concebida, como la conquista esencial de la existencia —según el existencialismo atribuye al esencialismo—, es una doble tarea que tiene mucho de poética y nada de metafísica. Hay, en efecto, en el fondo de tales concepciones una extraña confusión de la metafísica con la lírica como resultado de una identificación del ente real con el ente poético. Y cuando el existencialista supera aquella confusión, cae en la más grave identificación de la realidad física con la realidad moral. La conocida tesis de la identidad de yo y situación como la popularizada fórmula de "yo soy yo y mi circunstancia", son válidas en el orbe de la ética, pero carecen de sentido metafísico.

Universalmente hablando, ni la esencia precede a la existencia ni la existencia goza de prioridad sobre la esencia. Ambos elementos hállanse presentes en el ente ya desde el comienzo, con idéntica necesidad y perfecta simultaneidad. El existencialismo ha sido en este punto víctima de un error. Y aunque hayamos denun-

ciado el supuesto en que radica, no hemos descubierto aún la fuente de donde surge. Estimamos poder señalar que el origen del error existencialista se encuentra en el inadvertido incumplimiento de las exigencias del principio de contradicción, primaria ley del ente. Vamos a mostrarlo, ya que ello nos ofrece, como por añadidura, la solución del tema concreto que aquí hemos abordado.

El principio de no contradicción exige que los elementos que se enuncien de un sujeto deben pertenecer al mismo orden del sujeto. La esencia y la existencia, por ejemplo, deben ser puestas, al atribuirlas al ente, en el mismo plano en que el ente haya sido colocado. De lo contrario, no serán la esencia y la existencia del ente al que se atribuyen, sino de otra cosa cualquiera. Si así se hiciera, no habrá todavía contradicción, pero sí disparate. La contradicción empieza propiamente cuando se compara la existencia humana, por ejemplo, con una esencia que, sin ser la del ente humano, se la supone humana para luego afirmar la prioridad de aquélla sobre ésta. Concretando más: la esencia puede decirse de dos maneras: sustancial y accidental. Cuando se habla de la esencia humana nos referimos a la esencia sustancial del hombre. Una esencia tal ni precede ni sigue a la existencia humana. Ambas se dan simultáneamente, y en su abrazo entitativo subsiste el individuo humano. Pero la unión misma deja en la esencia sustancial márgenes de potencialidad para nuevas determinaciones existenciales en el orden accidental. Y deja en la existencia reservas de actualidad para nuevas determinaciones esenciales en el mismo orden accidental. Adviértase, empero, que ni aquellas determinaciones existenciales trascienden a la existencia humana, ni estas determinaciones esenciales pueden desprenderse de la esencia sustancial al realizarse. Pero si no se desprenden, la trascienden. Las esencias accidentales son distintas de la esencia sustancial: hay entre ellas alteridad, cosa que no acontece en el orden existencial. Por eso el accidente sólo puede describirse como una esencia a la que compete existir en otro; únicamente puede concebirse nominalmente. La misma existencia que actualiza a la esencia sustancial actualiza todas y cada una de las esencias accidentales que de la sustancia brotan por resultancia natural o por artificial producción. De aquí que pueda decirse que la existencia de la sustancia precede naturalmente a todas las esencias accidentales y precede temporalmente a todas las accidentales esencias que a partir de la sustancia se producen en el despliegue existencial. Si el existencialismo se limitase a afirmar esto y entendiese la conquista existencial de la esencia como la adquisición de nuevas determinacio-

nes perfectivas accidentales por el hombre a lo largo —y a lo ancho— del proceso temporal de su existir, nada tendríamos que objetarle en el punto que discutimos. La pomposa conquista existencial de la esencia quedaría reducida a los humildes límites del reconocimiento de la perfectibilidad humana. Porque la educación misma no es otra cosa que la expresión de la perfectibilidad del hombre.

La educación es un ente accidental. Aunque siempre atribuible al hombre, goza de esencia propia —bien que incompleta—, jamás identificable con la esencia humana. La existencia de la educación, en cambio, es la misma existencia humana. Con todo, no puede decirse que en la constitución de la educación su existencia precede a su esencia. Hablando con rigor, la tesis existencialista sigue siendo falsa hasta en el orden de los accidentes. No hay dos existencias en el hombre educado: una del hombre y otra de la educación. La misma existencia existencializa al hombre y a lo educado. Pero la existencialización no es por lo *mismo* de la existencia. A la educación la existencializan aquellos márgenes de actualidad, de que más atrás hemos hecho mérito, presentes en la existencia unida a la esencia sustancial del hombre. La existencia *del hombre* precede a la educación, pero la existencia *de la educación,* bien que sea la misma existencia humana, no precede ni sigue a la esencia de la educación. Lo único que precede a la esencia de la educación es la disposición potencial en el hombre para ella. Pero esta disposición es aún potencia en el orden de la esencia, y sólo cuando se esencializa —cuando deviene acto esencial, es decir, forma— se hace potencia entitativa (accidental) y puede ser existencialmente actualizada. La esencia y la existencia de la educación gozan también de perfecta simultaneidad.

3. Ya es llegada la hora del tratamiento de la segunda faceta temática de nuestra cuestión. Se refería a la emanación o fluencia de los dos elementos —la esencia y la existencia— constitutivos de la educación. Comencemos por reconocer que, como la educación misma, sus dos principios entitativos son devenidos o producidos. La educación no es una realidad original, sino derivada. Desde sus mismos orígenes —y, sobre todo, desde que Aristóteles lo expresara con todo rigor— sabe la filosofía que todo lo devenido... deviene de algo.

Antes de abordar la solución del tema conviene determinar con mayor precisión sus datos. Distíngase cuidadosamente "devenido" y "producido". Todo lo devenido es producido, pero no todo produc-

to es necesariamente devenido. Uno y otro exigen una causa eficiente. Lo devenido supone, además, un movimiento, y lo simplemente producido no exige mutación alguna. Dígase pues, que algo puede ser producido de dos maneras: sobre la base del movimiento, y entonces se llama "devenido", y sin mutación alguna, con el nombre de "creado". Por eso todo lo devenido deviene de algo, mientras que lo creado es producido de la nada. Hay en lo devenido relación real a un "algo" pre-existente, y en lo creado, simple relación de razón a la "nada" precedente. Ahora bien: la educación, como realidad, es un ente devenido; se actualiza en el hombre sobre la base de un proceso que comienza..., dura... y concluye. O, al menos, damos por concluido, pues, en rigor de verdad, la educación se orienta, desde su iniciación, a la perfección consumada y, como tal, nunca alcanzada en el estado de existencia viajera. Y si la educación es devenida, devenidos serán sus dos principios constitutivos en la línea de la entidad. Y si son devenidos, devienen *de algo*. Por el "algo" de qué o de dónde devienen —término *a quo* del movimiento— la esencia y la existencia de la educación, nos preguntamos precisamente ahora. He ahí el tema cuya solución indagamos.

Permítasenos relacionarnos de nuevo a las teorías existencialistas. Nuestra insistencia se explica por la convicción de que el existencialismo es el más grave error que padece la inteligencia en nuestro tiempo, apestada ya de materialismo desde tiempos más remotos. Y si nuestro tiempo ha de ser salvado, por la vía de la inteligencia, de la doble peste de que sufre, sólo investido de la verdad podrá salir victorioso de la prueba. Nos asegura, en efecto, el existencialismo que la esencia del hombre deviene de la existencia, que es una conquista existencial. La existencia humana, en cambio, no es devenida, derivada, sino original, primaria, fundamental. Por eso la existencia "viene" de la nada. Para muchos existencialistas hay un momento en que el hombre es mera existencia desencializada, arrojada en el mundo desde la nada y provista únicamente de libertad. La esencia humana procede, entonces, de la existencia, en virtud de la libertad creadora. No se advierte que estando la existencia desnuda de esencia y siendo la libertad mera cualidad y no *supuesto* con eficacia en la acción, se carece de toda razón suficiente para hacer derivar la esencia de la existencia en virtud de la libertad. En igual error caería el presunto esencialismo —y algo de ello hay en el fondo del materialismo— haciendo derivar la existencia de la esencia. Universalmente hablando, ni la esencia deriva de la existencia ni la existencia fluye de la esencia. La esencia devenida sólo de esen-

cia puede devenir, y la existencia derivada únicamente de existencia, derivar.

Por otra parte, ha de tenerse en cuenta que ninguna realidad se produce de aquello que ella misma es. El ente que se hace no se hace del ente, sino del no-ente, de la nada; ni el hombre se hace del hombre, sino de algo que es no-hombre, aunque se haga por el hombre. Diríase que todo lo que se hace, *de la privación* se hace. Tal vez por esto ponía Santo Tomás, en seguimiento de Aristóteles, como principios de la Naturaleza, no sólo la materia y la forma, sino también la privación. Pero no compliquemos las cosas teniendo que habérnosla con esa última palabra, y digamos que la realidad deviene de algo que está en su mismo género, pero sólo como disposición o potencia pasiva para ella. Cada cosa fluye de "algo" que *todavía* no es ella, pero que *ya* es en otro como real disposición para llegar a ser fluido o devenido. Más adelante habrá ocasión oportuna para expresar con más detalle estas ideas.

Haciendo aplicación a nuestro tema, resulta que la esencia de la educación sólo de una esencia puede devenir. Mas no fluirá de la esencia de la educación sino de la esencia del hombre privado aún de la formalidad educativa. En concreto, la esencia de la educación fluye de las potencialidades accidentales de la esencia sustancial del hombre. Decimos "de las potencialidades *accidentales*", porque, como más adelante pondremos de relieve, el tránsito de una potencia sustancial al acto implica asimismo un cambio sustancial, una transformación de la sustancia, y la mutación educativa no convierte al hombre en una realidad distinta, *otra,* sino que, conservándole en la misma realidad sustancial, le hace ser *de otra manera.* Y por eso puede decirse que la educación es, desde el ángulo esencial, la maduración perfectiva de las facultades del hombre. Algo semejante cabe decir del otro principio constitutivo de la educación. La existencia de la educación sólo de la existencia humana puede devenir. También ahora es necesario que nos entendamos bien y cerremos toda posibilidad de tergiversación en un tema sumamente delicado. Cuando una esencia sustancial subsistente se ha apropiado, como suya, la existencia, queda esta existencia sustancial definitivamente clausurada, de tal forma que ni aquella esencia sustancial puede, sin corromperse o destruirse, devenir otra que no lo sea ya en cierta manera —potencial o eminentemente—, ni esta existencia sustancial puede actualizar a otra sustancia bien que conserve márgenes de actualidad accidental para todas las esencias accidentales que de la sustancia ya existencializada puedan devenir por resultancia natural o

por artificial emanación. De esta manera debe afirmarse que la existencia de la educación fluye de las reservas de actualidad de la existencia sustancial del hombre. Y así, se existencializa la educación al término mismo de la maduración cualitativa del hombre.

Se pone ahora fácilmente de relieve el distinto comportamiento de la esencia y la existencia de la educación con respecto a su recíproca fluencia. Al mismo tiempo nos aseguramos en algunas conclusiones conquistadas más atrás. Mientras la esencia de la educación deviene de las potencialidades accidentales de la esencia sustancial del hombre y llega a trascender de ésta, aunque sin desprenderse físicamente de ella, la existencia de la educación fluye de los márgenes de actualidad de la existencia humana sin llegar jamás a trascenderla. Hay en el devenir de la esencia de la educación un término *a quo* y un término *ad quem;* por tanto, movimiento en el riguroso sentido del vocablo. No hay, empero, en la fluencia de la existencia de la educación ni un real término *a quo* ni tiene realidad un término *ad quem;* por consiguiente, no hay en esta fluencia, propiamente hablando, movimiento, sino simplemente manifestación, epifania. Entre la esencia sustancial del hombre y la esencia de la educación —que es esencia accidental del mismo hombre— hay alteridad, cosa que no acontece entre la existencia del hombre y la de la educación.

4. Con lo cual hemos llegado al final de la cuestión donde se dan cita todos los ingredientes logrados a lo largo del capítulo. Tenemos que analizar la especial estructuración de la esencia y la existencia en el seno de la educación. Hablando con carácter general de la esencia y la existencia en el seno del ente que de su unión resulta, conviene decir lo que del hombre y la mujer en el seno del matrimonio, según la concepción paulina: son dos en una sola carne. No entenderán nunca el matrimonio católico quienes pretendan ver en él una tercera realidad trascendiendo la de los esposos. Aunque no imprime carácter, confiere estado. Y sobre el estado de matrimonio ni siquiera subsiste la voluntad en contrario de los esposos. La indisolubilidad es propiedad esencial que brota de su misma naturaleza. Con la muerte de uno de los cónyuges deja de ser y de existir el matrimonio. Algo semejante acontece en el ente: la desaparición de uno de sus elementos constitutivos supone la aniquilación. Esencia y existencia maritalmente abrazadas constituyen el ente. La existencia cruza y penetra las dimensiones todas del ente transido de esencia. Sin necesidad de vínculo sobreañadido, el ente adquie-

re positividad en el mutuo abrazo de la esencia y la existencia. Y el ente mismo —del particular y finito tratamos— es la vinculación de una esencia y una existencia.

En el ente educativo acontece esto de una manera especial. Hay entre su esencia y su existencia contextura indisociable mientras la educación permanece y el hombre educado subsiste. Pero la esencia de la educación sólo subsiste en el hombre y no puede lograr una existencia que posea en exclusividad. La materia de la educación es el hombre, siempre allende la esencia educativa, prolongación accidental, empero, de un sujeto sustancial. Por eso la educación no existe nunca en sí misma, sino en otro. Y, además, siempre con otro, con el hombre que no sólo existe en sí, sino que puede existir consigo mismo. Y, habida cuenta de la corrupción —y la muerte misma— no es otra cosa que la separación de la estructura esencia-existencia respecto de la materia prima, puede concluirse que la educación se encuentra constantemente amenazada por la destrucción y la muerte, siempre al acecho. Mil peligros amenazan al hombre por el lado orgánico-cuantitativo de su ser material y atentan contra su salud. Otros mil le acechan por el lado energético-cualitativo de su ser espiritual y están alerta contra su educación. Pero, mientras la educación subsiste, su esencia, ligada a la del hombre, forma con la existencia humana una contextura indisociable. Por eso la educación es un cierto ser secundario perfectivo del ser humano. La educación es una modificación accidental del ser sustancial del hombre.

CAPÍTULO II

LA ESTRUCTURA ESENCIAL DE LA EDUCACIÓN

I. BREVE NOTICIA SOBRE LA ESTRUCTURA ESENCIAL

1. Todo ente particular que realiza la entidad de un modo finito, limitado, imperfecto, constituye una estructura de esencia y existencia. Porque la educación es un ente con tales características, hemos estudiado, en el capítulo que precede, su peculiar estructura de esencia y existencia. Ahora, sin abandonar enteramente la necesaria referencia al elemento existencial, pues con un abandono tal, la realidad misma se nos escaparía de las manos, queremos poner como término inmediato de nuestra preocupación cognoscitiva la esencia de la educación para estudiarla en sus detalles constitutivos.

2. Acontece también que todo ente particular inscrito en un orden genérico o específico, además de ser estructurado en la línea entitativa, presenta una estructura en el plano de la esencia sobre la base igualmente de dos elementos integrantes. A la misma conclusión se llega partiendo del hecho que podríamos llamar de la tolerancia de otros entes de idéntica esencia. Todo ente, en efecto, que tolera a su lado otros entes de su misma naturaleza se compone esencialmente de dos principios: uno por el que con todos forma comunidad y otro por el que de todos se singulariza. Tiene la estructura esencial a que nos referimos tal repercusión en el dominio de la facticidad, que también puede decirse que todo ente limitado en la duración, corruptible, perecedero, es estructurado de dos elementos, significando la muerte, o la simple corrupción, la separación producida entre los mismos. Por eso la simplicidad en el plano de la esencia es índice de inmortalidad.

Estos dos elementos estructurales se llaman, desde que Platón les

impusiera nombre y Aristóteles les depurase semánticamente, "materia" y "forma".

Pues bien: la educación es un ente en el que parecen tener vigencia aquellos tres hechos apuntados: *se inscribe* en un orden genérico o específico, pues hablamos de educación física, de educación intelectual, de educación moral... y hasta de educación física de Pedro, Juan, etc.; *tolera* cada singular a su lado otros entes asimismo educacionales, convirtiéndose, muchas veces, esta tolerancia en exigencia, ya que la educación intelectual, por ejemplo, se funda en la educación sensible, como ésta tiene a su base la educación física; y es, finalmente, *limitado* en la duración, pues frecuentemente ha de concebirse la educación como un proceso en despliegue temporal que se inicia en un momento determinado, dura una época más o menos larga y concluye anulada por un fenómeno contrario o simplemente por la muerte del sujeto que la encarnó.

En consecuencia, está fundada nuestra esperanza de encontrar una nueva especial estructura en la línea de la esencia. A su estudio dedicamos precisamente este capítulo. Trataremos, pues, sucesivamente, de: *a)* la materia de la educación; *b)* la forma de la educación, y *c)* la especial estructura de la forma y la materia en el seno de la educación.

3. Antes de iniciar esta triple tarea conviene, empero, actualizar un principio sobre el cual hicimos ya en el capítulo anterior las necesarias alusiones. Nos referimos a lo siguiente. Aunque universalmente hablando —queremos decir, hablando en la línea de la sustancia —debe decirse que la forma específica diferencia y determina, mientras la materia, necesitando ser determinada, se limita a singularizar, en el caso particular de los accidentes, y por tanto, de la educación, considerados en abstracto la forma, por el contrario, expresa genericidad, indeterminación, y la materia especifica y diferencia. Por eso dijimos, en su lugar, que la estructura lógica de la definición de la educación considerada abstractamente era ésta: la educación es aquella especial formalidad por la cual el sujeto hombre se dice educado. En donde, como se ve, la forma funciona como género, y la materia —el sujeto— hace función de diferencia específica. Se desprende, pues, que cuando tratemos de averiguar las especies de educación habremos de referirnos a la materia. Y, consiguientemente, que el ámbito propio para solucionar este problema se localiza en la primera parte de la tarea que en este capítulo nos hemos propuesto realizar.

II. La materia de la educación

1. Como accidente que es, la educación no puede componerse de materia y forma al modo como de forma y materia se componen las esencias sustanciales de aquellos individuos que realizan un mismo tipo de perfección específica. Si por materia se entiende aquello de *lo que* se hace algo, la educación no tiene materia, pues no se hace de nada. Pero materia se dice también de aquello *en lo cual* se hace algo. En este sentido es materia todo sujeto receptor de alguna forma. Y por eso se dice que el sujeto receptor o sustentáculo de un accidente es causa material del accidente [1]. Se impone, pues, esta conclusión: la materia o sujeto susceptivo de la educación es el hombre. Lo cual, empero, significa, por ahora, simplemente que el hombre es susceptible de educación. O lo que es igual, que el hombre es un ser educable. Interesa insistir, a este respecto —perdonen la molestia los partidarios de ciertas concepciones muy en boga actualmente—, en el hecho de que con la recepción de la educación no adquiere el hombre esencia alguna. Es un error suponer que en el hombre la existencia precede a la esencia como piensa el existencialismo de nuestro tiempo. Tampoco es cierto que goce la esencia en el hombre, ni en ninguna otra realidad, de prioridad sobre la existencia. No encontramos en ninguna parte ni mera existencia desnuda de contenido esencial ni pura esencia desprovista de investidura existencial. El despliegue temporal del ser humano no tiene el sentido de conquista existencial de la esencia. Todo lo que en este despliegue adquiera el hombre —y una buena parte de las adquisiciones se inscriben en lo que llamamos educación— se superpone y se recibe en un ser previamente constituido, esente y existente ya en el comienzo. Lo cual tampoco significa que el hombre *no se haga.* El hombre *se hace*, pero se hace de algo que no es hombre, o, dicho en sentido positivo, de algo que es no-hombre. Y, una vez hecho, el hombre, con su esencia y su existencia, es una totalidad individual cerrada en sí misma como sustancia, bien que abierta a una pluralidad indefinida de nuevas determinaciones accidentales, cada una de las cuales, al realizarse, no se *compone,* empero, con el sujeto sustancial —aunque se *estructure* en él según la peculiar modalidad que más adelante examinaremos—, dando lugar a una nueva esencia humana. Y por eso la educación no confiere al hombre esencia alguna, ni tiene razón de esencia completa, ni es

1 "Subiectum est causa... materialis, inquantum est susceptivum accidentis" (I, q. 77, a. 6, ad 2).

parte o elemento de la estricta esencia humana. Obsérvese, empero, que la educación, aunque no constituye la esencia del hombre, *expresa* la esencia humana. Negamos que consista la misión del hombre en conquistar su esencia. Pero defendemos que es misión propia de cada hombre que viene a este mundo *realizar* su esencia en la justa medida y proporción de las disponibilidades que con ella le hayan sido conferidas y de las posibilidades que las circunstancias le ofrezcan. Porque la esencia —como la existencia— le ha sido al hombre *dada,* pero no se le ha dado enteramente actualizada. De ahí la divisa, frecuentemente propuesta, "llega a ser el que eres" o simplemente "sé el que eres", que, bien entendida, es muy justa y tiene más de evangélica que de idealista o de existencialista [1]. Se trata, efectivamente, de realizar el ser que se es, para, sin apartar de sus rectas ordenaciones las proyecciones todas de la humana personalidad, hacer fructificar, en integración y armonía, los "talentos" recibidos. Porque se corre el riesgo de realizar el ser que no se es usando de la libertad, que es derecho de la acción supeditado a la ley, cual si fuera prerrogativa para artificializar la vida y oponerse a su natural consumación. De aquí que pueda darse, junto al más alto poder, la más profunda amenaza. Al lado de la autenticidad más excelsa, el más miserable falseamiento. Y ya sabemos que a la hipocresía en el orden de la acción responde la falsedad en el orden entitativo, y que la falsedad ontológica viente a confundirse con la nada. Si queremos, pues, liberarnos de la nihilidad que nos amenaza, debemos aprestarnos a la realización del ser que poseemos. Cuando tal realización tiene sentido de superación y de perfeccionamiento, se llama justamente, educación. Con nueva fórmula definitoria puede decirse que la educación es la actualización de las potencias accidentales perfectivas inherentes en la esencia sustancial del hombre.

2. Mas el hombre es compuesto en su esencia por modo material-formal. Del yo humano se pueden formular estos dos juicios, en principio igualmente verdaderos: es ciertamente material, aunque no enteramente tal; es espiritual, pero no íntegramente tal. La esencia humana es unidad sustancial de materia y espíritu de cuerpo y alma. El problema no nos afecta directamente y su solución la tomamos de la antropología. Toda explicación monista, tanto de signo materialista cuanto espiritualista, de la esencia del hombre debe declararse perimida. Igual sucede con las concepciones trialistas, que, para asociar —o para disociar, que de todo hay en la antropología

1 Se trata de uno de los más profundos sentidos de la parábola de los talentos.

contemporánea— aquellos dos elementos —cuerpo y alma— ponen un tercero —el espíritu—. A mayor abundamiento, nos oponemos a la idea trinitaria del hombre, según cierta filosofía nos propone de nuevo, ya que, además de trasladar un contenido revelado sobre Dios a la interpretación del hombre, sobre cuya constitución esencial la revelación enseña el dualismo —traslación que, por eso mismo, supone una contradicción con el punto de vista teológico adoptado— lleva la cuestión de los elementos constitutivos de la esencia humana a un plano de supositalidad a todas luces inadmisibles. No. El hombre no es mero cuerpo ni alma sola, pura materia o forma pura, sino compuesto de cuerpo y alma substancialmente unidos, sin necesidad de vínculo alguno que los religue. Por eso no debe extrañar que en el orden operativo se manifiesta la conjunción del elemento espiritual con el orgánico, y ora pueda ser aquél determinante y éste determinado, ora determinado aquél y determinante éste, como tampoco debe admirarnos el hecho de que el desenvolvimiento cualitativo del espíritu se traduzca de alguna manera en la vida del organismo o que la maduración cualitativa de lo orgánico repercuta en la vida del espíritu [1].

Pues bien: incidiendo la educación en la sustancia humana, pero siendo elementos esenciales de la misma el cuerpo y el alma, surge el problema de averiguar el punto concreto de incidencia de la formalidad educativa. Porque no es suficiente afirmar que la educación tiene un último residuo de atribución: el yo humano, en el cual convergen constituyéndolo el alma y el cuerpo. Quedaría sin resolver la cuestión de la vía de penetración de aquella formalidad educativa en ese trasfondo abisal que es el yo. ¿Incide la educación en el cuerpo? ¿Incide en el alma? Si incide en el cuerpo, ¿lo hace autónomamente, es decir, sin comunicación con el alma? Y si incide en el alma, ¿lo hace siempre con entera independencia del cuerpo? He ahí una serie de interrogantes que piden contestación urgente.

Dígase, en primer lugar, que la educación incide en el yo humano a través de sus dos constitutivos esenciales. El hombre es susceptible de educación tanto en su cuerpo como en su alma. Una y otra

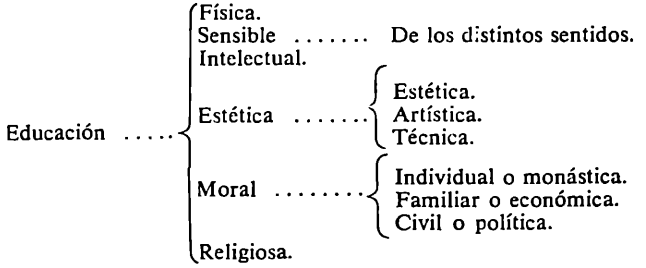
1 En ello, precisamente, se asienta la posibilidad de los métodos experimentales sobre el espíritu. No es ya de ayer la constitución de una ciencia físico-matemática. Con un cierto paralelismo con ella se habla hoy de una ciencia biomatemática. Podría darse un paso más en la defensa crítica de la posibilidad de una ciencia psicomatemática. En el psiquismo humano se encuentra, por de pronto, un soporte o condicionamiento material susceptible de cuantificación y de medida y, por lo mismo, de matematización. La psicomatemática no atendería simplemente al "resultado" del fenómeno psíquico en el mundo material, sino a la base organicocuantitativa presente en la estructura misma del fenómeno en cuestión.

son vías para la educación humana. La educación se escindirá, pues, en dos géneros: educación física o del cuerpo y educación espiritual o del alma. Entre ambos géneros de educación no se da, empero, una escisión rigurosa y completa. Y es que el cuerpo, aunque no sea espiritual, dice, en la constitución de la esencia humana, relación esencial al alma espiritual, y ésta, aunque no sea corpórea, es algo del cuerpo —su forma—. De aquí que las propiedades del cuerpo presenten una referencia, apertura o comunicación al alma, y que las propiedades del alma refieran su perfección al cuerpo. Y por lo mismo que en la educación física deba haber necesaria comunicación de la perfectibilidad orgánica con la energía espiritual y que en la educación espiritual se dé de hecho clara repercusión en lo orgánico. En lo cual se encuentra también la base para distinguir la educación de otros fenómenos con los cuales pudiera a veces confundirse. La educación física, por ejemplo, sólo merecerá tal nombre cuando incidiendo en el cuerpo lo haga en comunicación con la forma particular —alma espiritual— y no con una "forma" general que pueda considerarse como humanamente canónica. Y de esta manera la llamada cirugía estética no podrá ser elevada a la categoría de educación.

3. Educación física y educación espiritual tienen un residuo último de unidad y convergencia: la persona, el yo humano o supuesto racional. El es el sujeto de atribución de todos los actos. *Actiones sunt suppositorum.* Los actos son de los supuestos; mas allí donde hay distinción entre el ser y el obrar, la acción se atribuye al supuesto, pero el supuesto ejerce la operación mediante la naturaleza. Por eso la naturaleza sustancial del hombre se dice principio de las operaciones humanas. Hay, pues, en el hombre dos principios esenciales de actividad: uno material y otro espiritual. Debe advertirse, empero, que un principio esencial de actividad no es un principio de actividad esencial. El hombre no es, por esencia, actividad. De ahí la necesidad de las llamadas facultades. La vía de fluencia de la operación está constituida por la facultad. El hombre obra mediante facultades. Estas serán, pues, el sujeto próximo, inmediato de la educación. Estamos en conformidad con lo que más atrás hemos dicho de la educación, al concebirla como un cierto ser secundario situado en la vía de fluencia de la operación humana.

4. Ahora bien: siendo el sujeto de la educación las facultades y especificándose la educación precisamente por el sujeto, es válida la

conclusión de que habrá tantas especies de educación cuantas sean las facultades formalmente diferentes. Puestas en orden de condicionamiento —en sentido inverso será de jerarquía— son: educación *física,* educación *sensible,* educación *intelectual,* educación *estética* (estética propiamente dicha, artística y técnica), educación *moral* (individual o monástica, familiar o económica y civil o política) y educación *religiosa.* En el siguiente cuadro se las percibirá mejor:



5. Conviene advertir ahora que de la misma manera que el repertorio de las facultades humanas se integra y armoniza en la unidad del yo personal, las distintas especies de educación deben integrarse y armonizarse. Sólo así se conseguirá la formación integral de la personalidad auténtica. Y habida cuenta de que donde hay integración, vertebración y armonía, hay jerarquía, y donde hay jerarquía hay condicionamiento y sentido, en la escala jerárquica de las distintas especies de educación, según ha quedado establecida, el condicionamiento de cada una viene dado por la inmediatamente precedente, y el sentido, por la especie subsiguiente. Así, para poner un ejemplo, la educación sensible está condicionada por la educación física, y adquiere su sentido de la orientación a la educación intelectual. De donde se sigue que la educación física es la base y sostén de toda educación, y la educación religiosa confiere el sentido último a toda la obra educativa.

III. La forma de la educación

1. Hemos dicho reiteradas veces que la educación no confiere al hombre la esencia que lo caracteriza como tal. Por la educación adquiere el hombre una determinación secundaria, ulterior. Quiere ello decir que la forma en que la educación consiste tiene, respecto del hombre, un carácter consecutivo, no constitutivo. La forma de la educación es accidental y no sustancial.

He aquí en qué consiste la forma accidental y cuáles son las pro-

piedades que la caracterizan. En terminología filosófica se llama "forma" al "acto" que, uniéndose a una "potencia" confiere realidad a la esencia resultante. Una primera división obliga a distinguir dos clases de forma: la sustancial y la accidental. En seguimiento de Santo Tomás, ha sistematizado Cayetano las diferencias existentes entre la forma sustancial y la forma accidental[1]. Se reducen a cinco:

1ª El sujeto receptor de la forma sustancial (la materia prima, pura potencia) sólo tiene el ser que le otorga la forma recibida: el sujeto de la forma accidental (la sustancia) tiene previamente ser completo.

2ª De la unión sustancial resulta un ser dotado de unidad estricta y absoluta; de la unión accidental surge un ser dotado de unidad meramente relativa.

3ª De la unión sustancial resulta el existir primario del compuesto; de la unión accidental surge un existir secundario.

4ª De la unión sustancial resulta una tercera esencia; de la unión accidental, no.

5ª La forma sustancial es parte de la esencia resultante; la forma accidental no es parte de la esencia del compuesto.

Tras esta caracterización, estamos en condiciones de describir la forma accidental como el acto que adviene a un sujeto ya existente confiriéndole una determinación secundaria, no por modo de composición o sustantivación, sino de simple inherencia o adjetivación.

La forma en que la educación consiste es una forma accidental: adviene al hombre existente confiriéndole una determinación secundaria adjetivada.

2. Con esto, empero, hemos avanzado poco. Otras muchas formas accidentales no educacionales pueden advenir al hombre en el curso de su despliegue temporal. Quiere decir que la educación es una forma accidental, pero hay toda una diversidad de formas accidentales. Si, pues, queremos delimitar la forma educativa aislándola del repertorio de formas accidentales con las cuales puede confundirse, debemos comenzar estableciendo el inventario de tales formas para después destacar la educación sobre las mismas.

Las formas accidentales pueden ser clasificadas desde dos puntos de vista. El primero tiene en cuenta la nobleza o jerarquía. La clasificación resultante puede llamarse axiológica, porque se refiere

1 Cfr. *In De ente et essentia*, n. 35.

al valor comparativo de las mismas. El segundo criterio tiene en cuenta el modo de ser o de existir en el sujeto de las formas accidentales. La clasificación resultante se llamará esencial, ya que se hace desde el punto de vista de la esencia respectiva. Estos criterios de clasificación, lejos de oponerse, deben considerarse solidarios. En algunos de los géneros —clasificación esencial— pueden encontrarse los tres órdenes —clasificación axiológica— de accidentes.

Axiológicamente, las formas accidentales se distribuyen en tres órdenes o jerarquías: hay formas naturales, infranaturales y supranaturales. Las dos últimas suponen la naturaleza; pero mientras las infranaturales, es decir, las formas artificiales no igualan en nobleza a las naturales, las sobrenaturales las exceden en dignidad. Más adelante veremos cómo las formas artificiales carecen de rango educativo y en qué medida lo poseen las formas naturales y las sobrenaturales.

Esencialmente, las formas accidentales, como los accidentes mismos, pertenecen a nueve géneros según la conocida clasificación aristotélica. Tales son: cantidad, cualidad, relación, hábito, ubicación, situación, tiempo, acción y pasión. No todas estas categorías o predicamentos son susceptibles de alojar en su seno la educación. La educación no se inscribe en el ámbito de la cantidad ni en dominio del hábito (del hábito que se enumera entre las categorías) ni dice relación inmediata a la ubicación, la situación y el tiempo. Quedan, empero, las categorías de la cualidad, la relación, la acción y la pasión pretendiendo presentar suficientes credenciales para que se adscriba a ellas la educación. Hay autores que ven en la educación una cualidad o un repertorio de cualidades. Otros la consideran como un tipo especial de relación. Constituyen legión los que quieren reducir la educación a la acción que brota del agente educativo o a la pasión recibida por el educando. No han faltado inclusive quienes sustantivicen la educación entendiéndola como realidad sustancial de tipo social o cultural. Sería fácil indagar en la Historia abundantes ejemplos de cada una de estas concepciones. Valga por todos el siguiente: "Como la educación entra en todas las categorías mencionadas precedentemente (la relación, la acción, la pasión, la cualidad y... la sustancia), se la puede definir de varias maneras según se la considere en una u otra de aquéllas. Como relación, consiste en la de tipo cultural que vincula al educador y al educando con el fin de lograr la formación de este último, de acuerdo con una adecuada y proporcionada doctrina y adoctrinamiento del hombre. Como cualidad, la educación es la formación de buenos hábitos

en el sentido clásico de cualidades espirituales y corporales. Es también, considerada como actividad, la acción de tipo cultural que procede del educador o agente y termina en el educando o paciente como actualización de las posibilidades inherentes a su naturaleza, siguiendo un plan de doctrina y adoctrinamiento. Como pasión, es la acción de tipo cultural recibida por el educando para la realización de las posibilidades inherentes a su naturaleza humana, de acuerdo con un plan de doctrina y adoctrinamiento. En sentido análogo, la educación es, además, la realidad cultural constituida por el educando como causa material, la doctrina y el adoctrinamiento como causa formal, la formación humana o el hombre educado como causa final, y el educador, como agente o causa motriz"[1].

Puesto que la educación parece incluirse en varios predicamentos, sospechamos que no pertenece, en rigor, a ninguno de ellos. Al menos directa e inmediatamente. Sólo lateral y reductivamente puede colocarse entre los predicamentos. Seis condiciones exigen los lógicos para que algo tenga carácter predicamental: 1^a, que sea ente real; 2^a, que sea ente *per se,* es decir, un ente, no ente *per accidens* o agregado de varios entes; 3^a, que sea ente completo; 4^a, que sea ente incomplejo; 5^a, que sea unívoco, y 6^a, que sea ente finito[2].

La segunda condición excluye la posibilidad de colocar la educación en el orden predicamental. Todos los concretos accidentales, en cuanto estructurados de sujetos y accidentes, quedan fuera de los predicamentos. Adviértase, sin embargo, que su posibilidad predicamental es recuperada por el elemento formal constituido por la forma accidental. La forma accidental en que la educación consiste no tiene complección y acabamiento; siempre en devenir, la educación, más que un ente completo, es un ente vial; ello determina que no caiga directamente en el orden predicamental, pero deja abierta la posibilidad de reducirse, como lo imperfecto a lo perfecto, a un determinado predicamento. Y precisamente al predicamento cualidad. La forma de la educación pertenece a la categoría de la cualidad.

3. Veamos. Como devenir accidental que es la educación, implica o supone una estructura de potencia y acto, en el orden del accidente. El acto accidental, como todo principio actual, viene a de-

1 DIEGO F. PRO y JUAN C. SILVA, *Filosofía realista de la educación argentina*, 1950, p. 31. Para la más exacta inteligencia del tema, debe leerse todo el punto titulado *Constitutivos de la educación*, pp. 20-35.

2 Cfr. JUAN DE SANTO TOMAS, *Cursus philosophicus*, Log., p. 2, q. 14, a. 1, ed. Reiser, t. 1, pp. 501 a 15 sqq., y J. GREDT, *Elementa philosophiae*, n. 173.

terminar a una potencia. Mas esta potencia debe ser también accidental, pues el paso de una potencia sustancial al acto constituiría un cambio sustancial, una transformación de la sustancia. En el caso de la educación ya sabemos que no hace al hombre, *otro,* sino, simplemente, de *otra manera.* Esta potencia quedó más atrás designada con el nombre de *facultad.* Ella es la razón de determinabilidad de un ser particular ya determinado sustancialmente. Estimamos que no es difícil establecer que el elemento activo del devenir accidental reside en la cualidad y el pasivo en la cantidad —o en la simple pasividad cuando se trate de facultades puramente espirituales—. Más adelante haremos las precisiones necesarias. Por ahora, es suficiente con observar que, de esta manera, la forma de la educación se refiere a lo cualitativo del hombre. Con lo cual tenemos la forma de la educación inscrita en la categoría de la cualidad.

4. Con ello, empero, no hemos hecho más que comenzar. Una pregunta surge ante nosotros, imperiosa y exigente: ¿qué es la cualidad y cómo se reduce a ella la forma educacional?

La cualidad, como categoría que es, carece de género y de diferencia y, por tanto, no tiene definición esencial. Por eso Aristóteles se limitó a decir que "por las cualidades los seres se dicen *cuales*", explicando lo abstracto por lo concreto que nos es más conocido. También Santo Tomás describe la cualidad apoyándose en los efectos de la misma. La concibe como el accidente modificativo o determinativo de la sustancia en sí misma. Por ser *accidente* se diferencia de la forma sustancial que también determina a la sustancia. Por ser accidente *determinativo* se distingue de la cantidad. Y por determinar a la sustancia *en sí misma,* se diferencia del resto de los accidentes.

Veamos los efectos de la cualidad en algunos de sus pormenores. Cualificación es lo mismo que determinación formal. Cualificado es lo formalmente determinado. La cualidad vuelve formado a lo informe, determinado a lo indeterminado, actuado a lo potencial, diferenciado a lo indiferenciado. Y siempre inmediata y directamente, ya se trate del orden esencial, ya del orden accidental. Puede decirse que lo que la diferencia esencial, que se llama cualidad del género o diferencia de la sustancia, produce esencialmente, lo verifica accidentalmente la cualidad accidental. Por eso ha podido decir Santo Tomás: "así como aquello por lo que se determina la potencia de la materia, según el ser sustancial, se llama cualidad, que es una diferencia de la

sustancia, así lo que determina la potencia del sujeto se llama cualidad accidental, que es también una diferencia" [1]. La cualidad, pues, forma, modifica, determina, actualiza y diferencia al sujeto. En una palabra, lo perfecciona y ennoblece.

Por este perfeccionamiento y ennoblecimiento que las modificaciones cualitativas producen, se redime el hombre singular del aspecto gregario e informe de las "masas". Dejar de ser mero número de eso que se llama gente para destacarse y singularizarse implica cualificación. Superar la vulgaridad y la innominación, adquirir nombre y renombre, es cuestión de cualidad. E investirse de cualidades perfectivas actualizando potencialidades y distinguiendo uniformidades es cuestión de educación. La educación se ata al carro de la cualidad y se unce al yugo de la perfección.

5. Observamos ahora que la educación no es tanto la cualidad tenida como la posesión por modo de inherencia de las cualidades que disponen bien al hombre entitativa y operativamente. La educación, más que un ser, es un "haber".

Ciertas filosofías del presente han traído a primer plano de consideración la distinción entre ser y tener. En el sentido que nos interesa aquí, la distinción es muy antigua. Aristóteles la registró con toda nitidez. Santo Tomás la profundizó y elevó a ulteriores desarrollos. El tener aparece entre los postpredicamentos. Son éstos ciertos modos pertenecientes a todos o a varios predicamentos como secuencia o propiedades comunes. Los postpredicamentos son cinco: oposición, prioridad, simultaneidad, movimiento y tener. Aquí solo nos interesa el último. Juan de Santo Tomás, en seguimiento de Aristóteles, expresa así su carácter universal: todos los accidentes o tienen algo, esto es, propiedades, o son tenidos por la sustancia, que los recibe, y de esta manera el tener sigue, activa o pasivamente, a todas las categorías" [1]. El tener es el modo según el cual una cosa se ordena a otra de forma tal que se dice es tenida por ella. Estos modos de tener son numerosos. Pueden reducirse a cuatro fundamentales: tener por inherencia, por posesión, por relación y por yuxtaposición. Sólo el primero nos interesa: es el modo por el cual el accidente es tenido por la sustancia. Los accidentes tenidos por la sustancia expresan su riqueza entitativa. En la sustancia del hombre el tener adquiere modalidades insospechadas. Los nueve géneros de

1 I-II, q. 49, a. 2. Cfr. JUAN DE SANTO TOMAS, *Cursus philosophicus*, I, p. 609 b.

accidentes pueden advenirle con singulares prerrogativas. Vamos a fijarnos en la cualidad, pues en ella tenemos inscrita la educación, y no debemos abandonar el tema a otras consideraciones. La cualidad es una categoría muy particular, por el hecho de que su ámbito se escinde en dos mitades contrapuestas y se divide en dos reinos contradictorios. Es que lo axiológico finca directamente en sus dominios. La cualidad dispone la sustancia. Pero la disposición puede ser de dos modos: uno bueno, axiológicamente positivo; otro malo, axiológicamente negativo. Toda educación consistirá en posesión de cualidades, pero no todo tener cualitativo será educación. Digámoslo ya sin rodeos, el tener cualitativo del hombre se ve afectado de dos modalidades diferentes: una perfectiva y otra imperfectiva. La educación sólo puede colocarse en el primer platillo de esa balanza. La educación es el haber perfectivo del hombre. Consiste en la posesión de determinadas cualidades que, disponiendo bien al hombre en sí mismo, lo preparan para las buenas operaciones y las mejores acciones.

6. ¿Cuáles son estas cualidades? Lógicos y metafísicos concuerdan en distribuir las cualidades en cuatro especies: hábito y disposición, potencia e impotencia, pasión y cualidad pasible, forma y figura, Los tomistas basan esta división en los distintos modos de determinación cualitativa de la sustancia. Si la determinación se refiere a la naturaleza disponiéndola bien o mal, tenemos la primera especie —hábito y disposición—; si a la actividad, la segunda —potencia e impotencia—; si a la pasividad, la tercera —pasión y cualidad pasible—; si a la cantidad, la cuarta— forma y figura.

Digamos, sin más, que las cualidades en cuya posesión consiste la educación son los hábitos, y pasemos a determinar su esencia y a formular el correspondiente inventario.

Comencemos por circunscribir nuestra tarea estableciendo dos limitaciones. Sólo nos interesamos por los hábitos humanos, y en ellos indagamos exclusivamente su esencia metafísica, no su naturaleza psicológica. Es lo que únicamente interesa para la filosofía de la educación.

Hábito es la cualidad difícilmente movible por la cual el sujeto se dispone bien o mal en el ser o en el actuar. La última parte de esta definición funda la posibilidad de dividir el hábito en *entitativo* y *operativo*. Ambos determinan a la sustancia en sí misma; pero mientras el hábito operativo realiza esta determinación en orden a la

1 *Cursus phil.*, ed. cit. p. 474, b, 8.

actividad, el entitativo la cumple sin esta referencia. De aquí también que el sujeto inmediato de éstos sea la sustancia o naturaleza, y, el de aquéllos, las facultades.

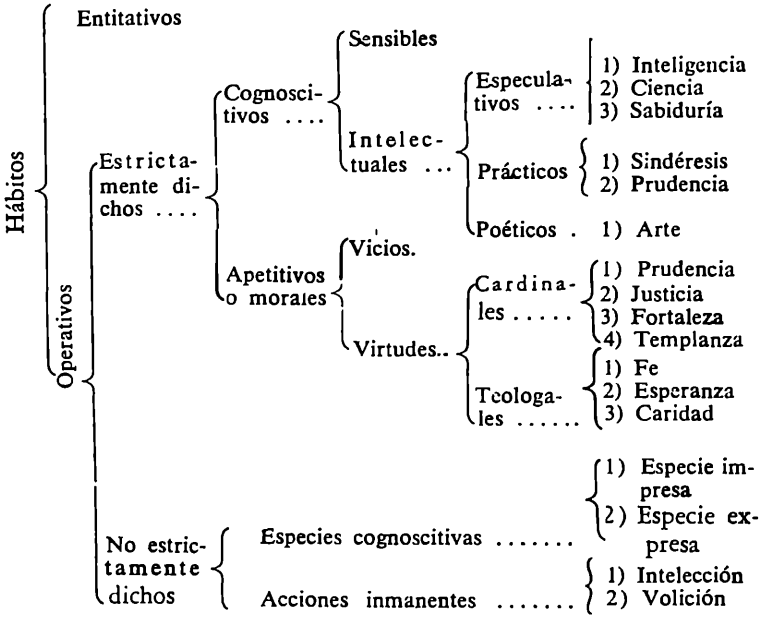
Los hábitos entitativos pueden ser de dos clases: naturales y sobrenaturales. En el orden natural no se dan hábitos entitativos propiamente dichos, es decir, perfectivos del sujeto en su misma realidad. Encuéntrase, sin embargo, en el cuerpo humano ciertas disposiciones habituales, como la salud y la enfermedad. También se reducen a los hábitos entitativos ciertas disposiciones residentes en los órganos del cuerpo, como la habilidad, la destreza, la flexibilidad, etc. En el orden sobrenatural podemos registrar toda una serie de hábitos entitativos que genéricamente se designan con el nombre de gracia habitual.

Los hábitos operativos suelen dividirse en hábitos estrictamente dichos y hábitos menos estrictamente dichos.

Compete a los hábitos operativos estrictamente dichos suprimir, por modo de inclinación, la indeterminación de las potencias para la buena o la mala operación. En consecuencia, sólo pueden residir en las potencias operativas indiferentes, pues las potencias rigurosamente determinadas —como los sentidos externos, las potencias vegetativas, las motrices y las no vitales— no son susceptibles de ulterior determinación. Por tanto, se encontrarán únicamente en el entendimiento y en la voluntad, que de suyo son indiferentes, y en las potencias sensitivas en cuanto obran no instintivamente, sino bajo el imperio de la razón, o sometidas al influjo de la voluntad, cual acontece con los sentidos internos —exceptuado el sentido común— y el apetito sensitivo. De aquí que puedan dividirse en dos grupos, según dispongan a las operaciones cognoscitivas o apetitivas. Los primeros son de dos tipos: sensibles e intelectuales. Los hábitos que disponen a las operaciones cognoscitivas sensitivas serán tres: imaginativo, estimativo y memorativo. Los hábitos intelectuales pueden ser: especulativos, prácticos y poéticos. Los hábitos especulativos son de tres clases: inteligencia (de los primeros principios especulativos), ciencia y sabiduría. Los hábitos prácticos son de dos especies: sindéresis (de los primeros principios prácticos) y prudencia. Los hábitos poéticos se reducen al arte. Los hábitos que disponen para las operaciones apetitivas son los llamados morales. Se distinguen en buenos y malos. Estos se llaman vicios; aquéllos, virtudes. Las virtudes naturales cardinales son cuatro: prudencia, justicia, fortaleza y templanza. Las sobrenaturales o teologales son tres: fe, esperanza y caridad.

Compete a los hábitos operativos no estrictamente dichos disponer la virtud operativa sin inclinarla esencialmente a la producción de algún efecto. Se citan como tales las especies cognoscitivas (impresa y expresa) y la acción metafísica (inmanente y perfectiva) del entendimiento y de la voluntad.

Dada la complejidad extraordinaria de los hábitos, resumimos la clasificación en el siguiente esquema. Así se los contemplará mejor:



7. El hombre es educable en la justa medida de sus posibilidades de habituación. Merced a estas disposiciones cualitativas estables, el hombre se hace hábil o inhábil para ejercer bien o mal las operaciones que le son propias. Los hábitos impropiamente dichos desarrollan y desenvuelven la inteligencia y la voluntad. Y con este desenvolvimiento se perfeccionan. Y con este perfeccionamiento entran en la vía de la perfección todas las potencias humanas inferiores que de aquéllas participan, y, en cierto modo, derivan. Y con el perfeccionamiento de todas sus potencias se pone el hombre entero en camino de llegar a *acabamiento de ser hombre,* fórmula definitoria de la educación tal como la expresa el rey Sabio [1].

1 Cfr. *Siete Partidas,* Ley 3, tít. 20.

Los hábitos operativos son perfecciones de la naturaleza, una a modo de segunda naturaleza por la que el hombre se supera a sí mismo y adquiere o recobra la autenticidad más excelsa. Es claro que sólo los hábitos que habilitan al sujeto para el buen ejercicio de sus propias operaciones pueden considerarse al servicio de la educación. Sobre ello tendremos ocasión de insistir más adelante. Por ahora nos conformamos con advertir que los hábitos —tanto si son innatos cuato si son adquiridos— son susceptibles, a su vez, de perfeccionarse, afirmándose y desenvolviéndose. Y este desenvolvimiento debe entenderse, no como un aumento cuantitativo, por yuxtaposición de partes, sino como un crecimiento o maduración cualitativa.

Con esto hemos logrado ya una de nuestras metas. La educación nos aparece ahora como una modificación accidental perfectiva de modalidad cualitativa, radicada en el hombre, por la cual se hace más apto para el buen ejercicio de las operaciones en aquello que tienen de específico. Dígase, si se prefiere: la educación es una maduración cualitativa de las facultades del hombre por la cual se hace más apto para el buen ejercicio de sus operaciones específicas.

IV. La estructura de forma y materia en la esencia de la educación

1. Recogiendo ahora todo lo ganado, en este capítulo hemos de tratar una última cuestión: la de las relaciones entre la materia y la forma de la educación en la constitución de la esencia educativa.

Nos situamos, en efecto, en el epígrafe primero ante la esencia de la educación; analizamos en el segundo y el tercero los elementos esenciales —materia y forma— integrantes de la misma; en consecuencia, resta por examinar el especial comportamiento de uno y otro de esos elementos en el seno de la esencia que de su unión resulta.

De modo semejante a lo que hicimos en el capítulo anterior respecto de la esencia y la existencia como elementos entitativos de la educación, podemos distinguir ahora tres temas en la cuestión del comportamiento de la materia y la forma como elementos esenciales de la realidad educativa: *a)* el de la prioridad o posterioridad de la materia sobre la forma o la simultaneidad de ambas; *b)* el de la emanación o fluencia de los dos elementos esenciales; *c)* el de su especial estructuración para constituir la esencia de la educación.

2. El análisis de la esencia de la educación nos han entregado dos elementos: una materia y una forma. Precisamos: una materia *en la que* la educación se realiza, y una forma que la realiza; un sujeto susceptivo de la educación, y una forma educativa al sujeto adjetivada. Hemos dicho que el sujeto de la educación es el hombre. Pero lo es de diversas maneras, entre las que conviene registrar tres fundamentales. Antes de advenirle la educación, el hombre es sujeto *para* ella, es decir, *educable.* Cuando ya le ha advenido la forma educativa, el hombre es sujeto *de* ella, es decir, *educado.* En el tránsito de lo educable a lo educado, durante el proceso educativo, el hombre es sujeto *en el cual* la educación se actualiza, es decir, *educando.*

Con esta triple distinción podemos clarificar fácilmente el tema de la prioridad, posterioridad o simultaneidad del sujeto y la forma de la educación. El hombre, considerado como tal, precede naturalmente a todos sus accidentes y propiedades surgidos de sus principios sustanciales por resultancia natural o por artificial producción, y precede temporalmente a la educación. Cada hombre que viene a este mundo es primeramente generado, luego criado, ulteriormente educado. Considerado el hombre como sujeto educable, precede temporalmente también a la forma educativa que vendrá precisamente a rellenar sus reservas de educabilidad. El educando, como tal, mantiene con la forma de la educación una relación *sui géneris;* precede a la educación no consumada, pero es simultáneo con ella en la medida de su actual realización. El educando, más que sujeto de educación, es sujeto del proceso educativo, que, como todo movimiento, es un acto del ser en potencia en cuanto está en potencia, según la conocida fórmula definitoria proporcionada por Aristóteles. Finalmente, en el hombre, en cuanto educado, el sujeto de la educación —la potencia en que la educación se recibe— y la forma educativa, gozan de simultaneidad. Siempre, empero, precederá a ambas la actualidad sustancial del hombre, pues sólo en ella puede estar radicada aquella potencia y sólo por ella puede ser esta forma sustentada.

3. Con esto podemos entrar en el desarrollo de la segunda faceta temática de la cuestión que tenemos planteada: la de la emanación o fluencia de los dos elementos esenciales. Primero, el sujeto de la educación. Propiamente hablando, en cuanto mera potencia pasiva accidental, el sujeto en que la educación se recibe no es fluido o devenido. Se trata de un elemento último, irreductible. Es un dato

primero del problema que traemos entre manos. Para la tarea científica de tipo empiriológico, bastaría con reconocer que tal potencia se encuentra radicada en el hombre, en su esencia sustancial o en las esencias accidentales —facultades— de ella derivadas. Filosóficamente, empero, es necesario dar razón de ese sujeto de la forma educativa, de esas potencialidades accidentales para nuevas determinaciones perfectivas radicadas en el hombre. Y en este empeño, tenemos que comenzar por advertir que ese su carácter de no devenidas, de ingeneradas que tienen las potencialidades de la educación, es de significación puramente negativa, y no de tipo positivo. Se dicen negativamente, ingeneradas no devenidas, porque todo lo generado exige algún presupuesto, porque todo lo devenido deviene de algo, y aquellas potencialidades carecen de sujeto del cual se hagan. Pero ello no significa que tengan un ser perpetuo, siempre manifestado. Positivamente, no son producidas en su propio ser, sino en el ser de la sustancia del hombre en quien se encuentran radicadas. Por eso, si el ser del hombre es producido, coproducidas serán ellas, y si aquella producción se entiende por modo de generación, serán cogeneradas, y si por modo de creación, cocreadas. Mas, ¿cuál es la razón de que el ser del hombre tenga esos márgenes de potencialidades para ulteriores determinaciones educativas? Más atrás hemos aludido a esta cuestión: posteriormente haremos aún otras precisiones. Todas las potencialidades del hombre derivan ora de la forma sustancial —el alma— en cuanto no es acto puro, sino potencia respecto del acto de existir, ora de la materia, cuya propiedad esencial constitutiva es precisamente la potencia respecto de la forma. La esencia sustancial del hombre está, al mismo tiempo, en acto esencial —formal— y en potencia entitativa —existencial—. Esta es la razón de que haya en cada hombre que viene a este mundo potencia para todas las formas accidentales propias de la especie. Como, además, la esencia humana es compuesta de materia y forma, dispone cada hombre singular de toda una muchedumbre de potencias para las formas accidentales consiguientes al individuo. La real composición de esencia y existencia en la entidad humana, y la composición real de materia y forma en la humana esencia, constituyen la doble razón última explicativa de la perfectibilidad del hombre, es decir, de las potencialidades para ulteriores determinaciones accidentales. Sospechamos, empero, que esta doble razón que explica con carácter general toda la determinabilidad, no explica el caso particular de la perfectibilidad educativa. Otros entes hay igualmente compuestos de esencia y existencia y estructurados también de

materia y forma, que, sin embargo, no son sujetos de educación. El desenvolvimiento del animal —aunque sea intencionalmente dirigido— no tiene sentido educativo, y se llama simplemente crianza, amaestramiento, domesticación. El desarrollo intencional de la planta tampoco es educación, sino cultivo. ¿Cuál será, pues, la raíz próxima de la educabilidad? La alusión que acabamos de hacer a animales y vegetales, carentes de posibilidades en orden a la educación, nos convida a buscar la raíz de la educabilidad en aquel elemento que por constituir formalmente al hombre lo destaca y diferencia de todos aquellos seres que se sitúan en estratos ontológicos inferiores. La racionalidad, en consecuencia, daría satisfacción cumplida a nuestro interrogante. Por ella el hombre subsiste como persona. De ella derivan todos los accidentes llamados propios. Ella cruza y penetra las estructuras todas de la humana personalidad. Ni la más leve brizna de animalidad en el hombre está sustraída a la racionalidad. Todo el ser humano está transido de ella. Hasta en el orden de las potencias debe decirse que el entendimiento emana directamente de la esencia del alma; y del entendimiento emanan inmediata o mediatamente todas las demás potencias [1]. Todo esto puede ser afirmado. Pero advertimos que la educabilidad no parece fundarse tanto en la racionalidad como en su uso. Por eso más atrás sólo encontramos posibilidades de habituación en aquellas potencias que o son racionales u obran bajo el imperio de la razón.

En lo que se refiere al sujeto de la educación, baste por ahora con lo dicho. El otro elemento cuya fluencia tenemos que clarificar es la forma. Esta es, efectivamente, devenida. ¿De dónde deviene? Afirmamos con carácter general que todas las formas educativas fluyen de las potencialidades radicadas en la sustancia del hombre. Cada una, de la potencia del sujeto respectivo. Para la más exacta comprensión y la explícita clarificación de nuestra tesis, conviene distinguir dos maneras de *proceder de:* una por simple emanación, otra por educción. En la primera no hay transmutación, sino resultancia natural; en la segunda hay transmutación. Por simple emanación, las formas accidentales proceden de algo como de su principio; por educación proceden como de su sujeto. Ambas formas de procedencia exigen causalidad eficiente; pero mientras la eficiencia emanativa causa sin acción, para la educación se exige un principio activo distinto del sujeto como tal. Nuestra tesis tiene el sentido de esta segunda procedencia; las formas educativas *se educen* de la po-

1 MANUEL BARBADO, O. P., *Estudios de Psicología experimental.* Madrid, 1946, p. 737.

tencia del sujeto. Con ello creemos haber distinguido también la educción de la creación. La educción implica mutación y expresa orden a doble causalidad: a la eficiente, por la cual se realiza, y a la material, de la que nace y en la que cobra positividad lo producido. La creación, empero, excluye mutuación y expresa orden sólo a la causa eficiente, con positiva exclusión de la causa material. Por eso se define como la producción *alicuius rei ex nihilo sui et subiecti* [1].

Decimos, pues, que las formas educativas fluyen todas de las potencialidades del sujeto, no por simple emanación o resultancia natural ni por creación, sino por educción. Por ahora nos desinteresamos de la causa eficiente o principio activo de la educación para analizar la fluencia misma respecto del sujeto. Tres condiciones se requieren para que las formas educativas sean educidas de la potencia del sujeto: 1) que dependan, en su ser y en su fluir, del sujeto; 2) que tal potencia o sujeto sea connatural o proporcionado a tales formas, y 3) que dichas formas no procedan de algo extrínseco, esto es, que no vengan de fuera, sino que nazcan de la misma potencia por transmutación y reducción al acto [2]. Esta triple condición se cumple en todas las formas educativas que no exceden del orden de la humana naturaleza. Sobre ellas, pues, no se plantean mayores dificultades. Pero es el caso que, como distinguimos más atrás, existen, además de las formas educativas naturales, otras formas que hemos llamado sobrenaturales, porque exceden al orden de la naturaleza, aunque no la contradicen, sino que la exaltan, elevan y perfeccionan. ¿También ellas fluyen de la potencia del sujeto humano? Contestamos resueltamente que sí, pero con estas distinciones y salvedades. Así como hay dos géneros de formas educativas —naturales y sobrenaturales—, así hay en el hombre dos clases de potencia —natural y obediencial—. Para todas las formas que al hombre pueden advenirle hay en él algo en potencia; pero la potencia para las formas se llama natural, mientras que la potencia para las formas sobrenaturales se llama potencia obediencial. Reclamamos para la metafísica un cierto derecho a hablar de la potencia obediencial, de la que con plenitud de derechos tratan los teólogos. Hay en toda creatura cierta potencia obediencial en cuanto se halla en "obediencia ontológica" respecto del Creador para recibir en sí mismo lo que a Dios pluguiera. En el hombre, especial creatura que no sólo es vestigio de la causa primera, sino también, por su carácter de persona, imagen de Dios, adquiere la potencia obediencial una par-

1 Cfr. A. GONZALEZ ALVAREZ, *Teología natural*. Madrid, 1949, pp. 518-22.
2 Cfr. JUAN DE SANTO TOMAS, *Cursus phil*, t. 2, p. 85 b, 5.

ticular significación que la habilita para que de ella sean educidas las formas sobrenaturales. Para la total inteligencia de lo que venimos diciendo, debe repararse que la potencia pasiva, tanto natural como obediencial, se dice respecto de la potencia activa, es decir, del principio activo o causa agente que poco ha dejábamos a un lado. La potencia se llama natural precisamente porque le compete ser movida y reducida al acto por virtud natural. Y se llama obediencial porque es apta para ser movida únicamente por un agente sobrenatural. Por eso la potencia obediencial se define como la misma entidad de la creatura, en íntegra sumisión y obediencia respecto de Dios. Absolutamente hablando, pues, todas las formas educativas fluyen del sujeto de la educación, educiéndose las naturales de la potencia natural y por natural agente, y las sobrenaturales, de la potencia obediencial y por divina virtud.

4. En el capítulo siguiente, al estudiar el proceso educativo, insistiremos en estas cuestiones. Aquí urge ya abordar el último tema de la cuestión que tenemos propuesta. Recuérdese que se trata de examinar la especial estructuración de la materia y la forma para constituir la esencia de la educación. ¿Cómo se unen la forma educativa y el sujeto de la educación? Nuestra contestación es clara: la forma educativa constituye la esencia de la educación en cuanto es une a la esencia sustancial del hombre (sujeto), no por modo de composición, sino de inherencia. Se trata, pues, de explicar en qué consiste la inhesión y en qué se diferencia de esa otra unión que hemos llamado composición. Para ello es preciso examinar previamente cuáles sean las condiciones requeridas por parte de la esencia sustancial para que pueda ejercer su papel de sujeto de inhesión, así como las exigidas por la forma accidental para que pueda inherir.

Dos condiciones son necesarias y suficientes para que algo sea sujeto de inhesión: la *potencialidad* para la forma accidental recibida, y la *actualidad* para sustentarla. Otras dos se requieren para que algo pueda inherir: que sea forma *real* y que su actuación *no confiera el ser absoluto* o primero al sujeto, sino que, suponiéndolo, otorgue un mero ser dependiente y consecutivo [1].

Las condiciones de la primera serie se cumplen por la esencia sustancial del hombre: tiene efectiva *actualidad,* y todo un repertorio de *potencialidades* en la misma esencia inmediata o mediatamente

1 Cfr. JUAN DE SANTO TOMAS, *Cursus phil,* t. 2, pp. 754 a 829.

radicadas. Las exigencias de la segunda serie tienen cumplimiento en la forma educativa: tiene realidad como propiedad que es de un ser real, y no confiere el ser esencial primario al hombre, sino un mero ser consecutivo y dependiente. De lo cual resulta que la inhesión debe concebirse como la unión que se da entre dos realidades de la cuales una es sustante y la otra sustentada.

La inhesión difiere hondamente de la composición estrictamente dicha. He aquí algunas diferencias capitales: *a)* de la composición resulta una tercera realidad, un todo con unidad *per se*; de la inhesión resulta modificada una realidad que ya era. *b*) Los elementos de la composición son principios que tienen realidad abrazados en el todo; los de la inhesión se comportan de distinta manera, pues el sujeto tiene realidad en sí, mientras que lo inherido tiene realidad en el sujeto. *c*) En la composición, ninguno de los elementos precede al otro; en la inhesión, uno es presupuesto para el otro. *d*) Cada uno de los elementos de la composición tiene como propiedad esencial la relación al otro; en la inhesión sólo el inherente se dice relativo. *e*) En la composición, uno de los elementos es pura potencia respecto al otro; en la inhesión, la potencia debe encontrarse radicada en acto. *f*) En la composición, el principio potencial recibe el ser del elemento actual; en la inhesión, el actual lo recibe del sujeto.

La segunda función de esa séxtuple pareja de diferencias la realiza la forma educativa respecto del sujeto humano. La educación es, en efecto, una modificación de la realidad del hombre. Como tal, la educación exige al hombre como sujeto en el cual encarna. Mientras el hombre goza de independencia constitutiva, la educación es dependiente y relativa. Las potencias educativas se encuentran radicadas en la actualidad sustancial del hombre, quien, de esta manera, recibe y sustenta la forma accidental en que la educación consiste.

CAPÍTULO III

EL PROCESO EDUCATIVO

I. TRÁNSITO A LA CONSIDERACIÓN DINÁMICA

1. En los capítulos precedentes hemos considerado la educación estáticamente en su real facticidad. Con ello logramos un conocimiento de sus primeros elementos constitutivos, tanto en el orden de la entidad como en el plano de la esencia. Ahora queremos analizar esa misma realidad educativa, enfocada desde una perspectiva dinámica. Con ello nos abriremos al reconocimiento de los principios extrínsecos de la educación. Tales principios ya no son constitutivos, sino productores y ordenadores. Y como entre aquellos principios intrínsecos que constituyen la educación, y estos extrínsecos principios que la producen y la ordenan, queda la constitución, producción y ordenación misma, habremos de iniciar la investigación dinámica por un examen del proceso educativo.

2. Quedan, pues, tres cuestiones apuntadas: proceso educativo, principio productor o causa eficiente y principio ordenador o causa final. Antes de iniciar su examen hemos de precisar sus datos. La educación no es un ente en la plenitud de significación, es decir, en la significación de la sustancia. La educación es un accidente de la sustancia del hombre. Por ello, su estudio no puede hacerse con entera prescindencia del hombre. Lo mismo que en la consideración estática, debemos ahora, al inaugurar el estudio en un plano de dinamicidad, referir la educación al hombre. Pero he aquí que, visto el hombre desde una perspectiva dinámica, nos muestra ser sujeto de tres hechos que nos ponen en presencia de otras tantas formalidades. En primer lugar, el hombre es sujeto pasivo de un variado repertorio de movimientos. Cada hombre es traído y llevado en el torbellino universal del movimiento. Los movimientos de

traslación local se suceden en él en las formas más variadas. Encuéntrase también sujeto a movimiento cuantitativo, como el crecimiento, y cualitativo, como la maduración perfectiva. Como ser vivo, comporta movimientos inmanentes sin reposo. Puede afirmarse que ninguno de los elementos componentes de la esencia del hombre —cuerpo y alma— se encuentran en reposo mientras, conjugados sustancialmnte, se hallan unidos al principio de existencia, que les confiere unidad entitativa. En segundo término, nos es dado observar en el hombre incesante actividad. Pareciera que cada hombre particular debe encontrarse en cada momento haciendo algo para poder mantenerse en la existencia. Recibe la vida y el impulso para vivir, pero vive actuando. El hombre no sólo es móvil, es también motor. Repárese, en tercer lugar, que, tanto el movimiento —acto del móvil—, como la actividad—acto del motor—, dondequiera que se encontraren, llevan determinada dirección, tendencia a conseguir un término. En el hombre acontece esto de forma peculiar, dominando, como señor de sí mismo, sus propios movimientos y operaciones. Sobre la base de una previa y natural ordenación ontológica puede imponer rumbo a muchos de sus movimientos y dirección a todas sus operaciones específicas o propias.

He ahí, pues, tres hechos, o, si se quiere, el hecho fundamental del movimiento en su triple formalidad de movilidad, actividad y dirección. Estos tres hechos plantean otros tantos problemas cuya última y más radical solución es de índole metafísica. ¿Qué exige el ente humano para estar constituido en sujeto de movimiento? ¿Cómo justificar la actividad de quien necesita impulso para la propia acción? ¿Cómo hacer comprensible la intencionalidad del movimiento y justificar el señorío de la actividad?

Esta triple interrogación nos pone en presencia de tres incógnitas que la metafísica del hombre despeja laboriosa y pacientemente. He aquí, anticipadas en esquema, las soluciones para la triple cuestión. La movilidad del ente humano se explica con el reconocimiento de que el hombre es una sustancia siempre abierta a nuevas determinaciones accidentales. Con ello se superan, por añadidura, las posiciones extremas del sustancialismo y el accidentalismo o actualismo. La actividad inesencial que brota de los principios esenciales de actividad se justifica advirtiendo una nueva estructura presente en el orden de los accidentes, en las vías de fluencia de las operaciones, que son las facultades, apartándose por igual de los extremos viciosos del cuantitativismo y del cualitativismo. El dominio del movimiento y el señorío de la actividad se clarifican reconociendo,

al lado del factor naturaleza, el factor de la libertad. Con lo cual se abandonan las posiciones del naturalismo y del historicismo en la explicación metafísica del hombre.

3. Aunque la educación no es movilidad, ni actividad, ni tendencia, tiene mucho que ver con esos tres aspectos consecutivos del humano existir. Sobre la base de la mutación del hombre y como actualización de las potencias accidentales insertas en su sustancia, cobra positividad la educación. Aunque no es la educación la que se mueve, sino el hombre, al adquirirla, sólo estudiando el proceso educativo se nos hace el fenómeno comprensible. He ahí la razón de ser de la cuestión que hemos titulado *el proceso educativo.* De la misma manera, aunque no es la educación una actividad, y menos un agente, sólo sobre la vía de la actividad, sobre la base del ejercicio de las facultades se produce la educación. Y tal es el sentido de la cuestión que inquiere la *causa eficiente de la educación.* Finalmente, no es tampoco la educación el rumbo de un movimiento ni la dirección de una actividad; pero sólo dominando a aquél y enseñoreándose de ésta, puede el hombre disponer intencionalmente de sus actos y recabar la ordenación a sí propio de la educación. Y por aquí se nos revelará *la causa final de la educación.*

Téngase en cuenta que en el proceso educativo vienen ya invisceradas la eficiencia manifestativa y la finalidad de la educación misma. Conviene, sin embargo, distinguir temáticamente las tres facetas y hacerlas objeto de estudio en tres capítulos diferentes. Antes de comenzar su tratamiento hemos de advertir aún que nos veremos obligados a superar el orden estrictamente humano para poder dar satisfacción cumplida a las exigencias educativas. Es cierto que el proceso educativo se realiza en el hombre, pero también lo es que en su regulación intervienen elementos suprahumanos. Tratándose de accidentes, el principio activo y el fin deben ser puestos en la sustancia. La educación será producida por el hombre, pero el impulso vendrá de nivel más alto. La educación se ordena al hombre, pero estando éste a su vez ordenado se ordenará aquélla a fin más elevado.

II. Fenomenología del proceso educativo

1. Volvemos, pues, al primer tema. Que la educación se realiza sobre la base de un proceso de maduración cualitativa, puede conce-

derse sin más. Indagamos aquí la significación fenomenológica del proceso educativo. Es una tarea previa a la explicación ontológica del mismo.

El proceso educativo, como todo movimiento, es, por de pronto, algo que *acontece a un sujeto,* y significa el tránsito *de un término a otro.* En todo proceso intervienen, en efecto, estos tres factores inexcusables: un sujeto, en el que el proceso se cumple, y dos puntos —inicial y terminal— entre los cuales se realiza.

La referencia al sujeto es, ciertamente, imprescindible. Él es la realidad que procede. El proceso no es algo sustante y sustantivo, sino meramente inherente y adjetivo; sólo se da esencialmente referido a otro. Quien comience por sustantivar el proceso, acaba haciéndolo inexplicable. Por querer explicar el movimiento desde el movimiento mismo, dos filósofos presocráticos —Parménides y Heráclito— se vieron imposibilitados para conciliar el ser y el devenir, anulando éste en aquél o aquél en éste. El enfoque y tratamiento de un problema deben hacerse respetando los hechos. Y necesitó la filosofía del poderoso genio de Aristóteles para enfocar la investigación sobre el movimiento desde el punto de vista del *ser que se mueve.* Así, se pudo ver claro que el devenir es un tránsito, en el ser real, de lo que *todavía* no es a lo que es *ya.* Sólo necesitó Aristóteles cargar de significación a los adverbios *"ya" y "todavía"* para dar una explicación cumplida del movimiento y resolver la antinomia del ser y el devenir, atenazadora por tanto tiempo de la mente griega. Aprovechemos, pues, las lecciones de la historia sin empeñarnos en un infecundo *"comenzar de nuevo".* En el estudio de todo proceso es necesario apelar al sujeto de movimiento.

Diremos, pues, que el sujeto del proceso pasa de un término a otro. De estos dos términos, lo primero que conviene decir es que deben encontrarse intrínsecamente referidos al sujeto que se mueve. El móvil ampara y anuda los dos términos del proceso. De esta manera la duplicidad de los términos se sintetiza en la unidad del sujeto. Diríase mejor en la identidad del sujeto, pues el móvil se distiende a los dos términos del proceso, abrazándolos en su unidad a lo largo del cambio. No es suficiente, empero, decir que los dos términos del proceso son *intrínsecos* al móvil. Podría alguien imaginar que la referencia de ambos términos al sujeto en devenir significa el mero hallazgo de un centro de unidad y convergencia en el móvil. Los puntos inicial y terminal del proceso hállanse referidos al sujeto, no como dos cosas a una tercera, sino como dos principios constitutivos a aquello que de su conjunción resulta. Y por eso debe

decirse que los términos del movimiento son *constitutivos* del sujeto que se mueve, y el movimiento la expresión misma y la manifestación más cumplida de la contextura interna del móvil. Entonces, más que de una referencia al sujeto, se trata de una interferencia de los términos del movimiento, en la cual cobra positividad el móvil como tal.

Veamos ahora las consecuencias del proceso de movilidad para el móvil. Cuando yo me muevo yendo, por ejemplo, de un sitio a otro, pasando de un pensamiento a otro, disminuyendo el número de mis vicios o aumentando el de mis virtudes, es mi ser íntegro quien ha sufrido un cambio. Soy yo, ciertamente, quien ha cambiado, y no otro por mí o algo en mí. El movimiento es una modificación que afecta a la realidad íntegra de mi ser particular. Sin embargo, no por eso me he convertido en *otro hombre,* y menos en *otra realidad* no humana; por el contrario, mi identidad ha sido mantenida a lo largo del cambio sufrido. Así me lo atestigua la conciencia y lo reconocen los otros hombres. De otra manera, la vida humana sería el más tenso esfuerzo por conseguir la inmovilidad más estricta, ya que el interés por permanecer en la realidad que se es constituye la ley universal de toda existencia. Nuestro mundo sería víctima de una tragedia ontológica, pues el ente se hallaría sometido a dos leyes contrarias: la de la actividad que sigue a toda existencia y en el ente finito no se ejerce sin mutación, y la de la perseverancia en el ser.

Así, pues, cuando el ente particular se mueve sin dejar de ser el mismo, es la realidad íntegra de su ser —su realidad *sustancial,* diríamos— la que sufre el cambio, sin convertirse, empero, en *otra* realidad sustancial. La modificación que todo proceso de movimiento ocasiona en la realidad sustancial del ente particular es una modificación no-sustancial. En pocas palabras: la movilidad ocasiona en el ente particular *una modificación accidental de su modo sustancial de ser.* Esta modificación accidental tendrá especial modalidad cuando se trata del movimiento educativo. A proceso especial, especial modificación. Por ahora, empero, nos conformamos con consignar esta importante conclusión: la consideración fenomenológica de la educación como proceso nos está invitando a registrar en el ente particular, que es su sujeto, *una contextura real de sustancia y accidentes.*

2. Prosigamos. Todo proceso tiene significación de movilidad, pero no todo movimiento es un proceso. El proceso agrega a la es-

tricta movilidad la idea de desenvolmiento, de desarrollo. El simple movimiento local no es un proceso. El movimiento mecánico, tampoco. Sólo los seres vivos se desenvuelven y desarrollan. El desarrollo vital puede ser estructural y funcional. El primero puede ser físico y orgánico: al lado del simple crecimiento se tiene en cuenta la maduración cualitativa. El desarrollo funcional puede ser fisiológico o psíquico; al lado de la maduración cualitativa se tiene en cuenta el crecimiento. Por donde se ve que en el desarrollo se conjugan, en una u otra forma, los aspectos cuantitativo y cualitativo del movimiento. Todo ello en vista de un término final a conseguir. La idea de finalidad está implícita en la noción misma de desarrollo. Por eso se entiende con frecuencia como sinónimo de evolución homogénea. De aquí también que el desarrollo esté definido por el objetivo final, hacia el que evoluciona algún viviente. Los distintos estadios o grados por que atraviesa el viviente en su evolución se llaman fases del desarrollo.

La identificación del proceso educativo con un proceso de desarrollo fue tónica dominante de las concepciones filosóficas del siglo XVIII. Sirva de ejemplo la fórmula de Rousseau: *El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la Naturaleza*[1]. La más honda fundamentación de la teoría procede de Leibniz, para quien los elementos últimos de la realidad son las sustancias o mónadas, centros autónomos de energía cuyo desenvolvimiento consiste en el despliegue interno de sus propias posibilidades. Hoy sabemos, empero, que la identificación, sin residuo, de la educación con el desarrollo no es posible. Es cierto que todo proceso educativo supone un proceso de desarrollo. Pero no lo es menos que no todo proceso de desarrollo tiene sentido educativo. Y es sencillamente que existen procesos de desarrollo deprimentes, destructores, imperfectivos. Hay desarrollos que mejoran y perfeccionan a su sujeto; pero los hay también que lo empeoran e imperfeccionan. Es claro que sólo los primeros merecen el nombre de educativos. Unicamente comenzando por suponer que el sujeto de la educación es *naturalmente bueno o radicalmente malo*—dos excesos que se tocan en los extremos de su error— se puede concluir identificando la educación con el simple desarrollo o desenvolvimiento. Mas cuando nos percatamos de que la noción de proceso educativo agrega a la de proceso de desarrollo la nota de perfeccionamiento, comenzamos a ver claro que no todas las tendencias merecen mani-

1 *Emilio o de la educación*, 1. 1.

festarse, ni todas las virtualidades desplegarse. La educación añade al desarrollo de las facultades el perfeccionamiento por modo habitual. Por tanto, el fomento de las virtudes y la corrección de los vicios.

El proceso educativo es desarrollo perfectivo, desenvolvimiento en la bondad. Dígase, en una palabra, perfeccionamiento. Permítasenos consignar esta segunda conclusión: el análisis fenomenológico de la educación como proceso de perfeccionamiento nos convida a apartarnos de esa doble concepción contrapuesta de la bondad natural y la radical maldad del educando para concebirlo como un *sujeto con capacidad de perfección.*

3. Aún no ha terminado nuestro análisis. El proceso educativo es un proceso de perfeccionamiento. Pero he aquí que el perfeccionamiento se dice de dos maneras, cada una de las cuales pude concretarse a una pluralidad de sujetos diversos. Hay, en efecto, un perfeccionamiento natural y un perfeccionamiento intencional. Es claro que puede haber un perfeccionamiento simplemente natural. Es el desenvolvimiento de las plantas de la selva, el de los animales en la dehesa, el de los hombres en la barbarie. El perfeccionamiento natural es la simple evolución de la naturaleza sin referencia a finalidad alguna, fuera de la misma evolución. Cuando la educación se entiende como perfeccionamiento natural, se supone, implícita o explícitamente, que el sujeto educable es o pura naturaleza, cuyas energías dormidas despiertan y se desenvuelven por sí solas, o exclusiva espontaneidad vital traducida en *libertad sin cortapisas:* dos errores que siguen atenazando tantas mentes y cuya liberación constituye una urgente necesidad. El proceso educativo no consiste en el perfeccionamiento natural, sino en el perfeccionamiento intencional. El fenómeno educativo presupone, simultáneamente, *determinación natural y libre orientación.* Por lo mismo, sólo cobra positividad sobre la vía del perfeccionamiento intencional. Exige conocimiento del fin, ques es obra del intelecto, y tendencia a realizarlo, que es tarea de la voluntad; en todo caso, intervención humana aprovechando los factores naturales. Empero, no todo perfeccionamiento intencional merece el nombre de educación. Y es que aunque la intencionalidad venga de afuera, debe hacerse consustancial al proceso de perfeccionamiento. Dicho de otra manera: aquel doble presupuesto de determinación natural y de libre orientación pertenecen al sujeto educable. Por eso no se llama educación al cultivo de las plantas ni al adiestramiento de los animales. Sólo

el perfeccionamiento intencional del hombre soporta el nombre de educación. Y ello con una importante salvedad que nos queda aún por hacer. Hay en el hombre facetas en que coincide con el animal. Algunos filósofos han creído poder extender a ellas la educación. "Hagamos del hombre un buen animal", fue una consigna explícitamente formulada. El mismo John Dewey ha expresado que "es función de la educación ayudar al crecimiento de un joven animal indefenso en un ser humano" [1]. Sospechamos que se trata de una exageración. Aunque la racionalidad cruza y penetra las estructuras todas de la animalidad humana, la educación no alcanza al perfeccionamiento intencional del hombre en lo que coincide con el animal, sino exclusivamente en lo que tiene de específico y privativo. Es, simplemente, que no todas las virtualidades humanas hállanse bajo el imperio de la razón. Hay en algunas determinación natural, pero no libre orientación. En ellas cabe adiestramiento, pero no educación.

El proceso educativo es perfeccionamiento intencional del hombre en lo que tiene de específico y privativo [2]. También se nos permitirá ahora esta tercera conclusión: el análisis fenomenológico del proceso educativo como perfeccionamiento intencional del hombre, nos invita a rechazar esa doble teoría contrapuesta del naturalismo y del historicismo en la interpretación del educando, para concebirlo como *una naturaleza dotada de libertad.*

III. Los supuestos metafísicos del proceso educativo

1. El análisis fenomenológico del proceso educativo ha puesto de relieve la necesaria referencia a un momento inicial —la educabilidad—y a otro terminal—la perfección adquirida—. Entre ambos momentos se sitúa el proceso mismo como perfeccionamiento intencional del hombre. La triple línea de nuestro análisis nos entregaba, en esperanza, una triple conclusión. Fundamentarla es una tarea que la fenomenología no puede llevar a cabo; rebasa el área de su competencia para entrar en el ámbito formal de la metafísica. Vamos, pues, a estudiar el proceso educativo desde el punto de vista del ser que se educa, y mostrar la validez de aquellas tres conclusiones.

Se refería la primera a la presencia en el sujeto de la educación

1 *Las escuelas de mañana*, trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, 1950.
2 Cfr. VICTOR GARCIA HOZ, *Sobre el maestro y la educación*. Madrid, 1944, p. 157.

de una contextura de sustancia y accidentes. Formulada con toda precisión, se expresaría así: *El perfeccionamiento del hombre comporta una contextura real de sustancia y accidentes.* Dos posiciones filosóficas, contrarias entre sí, contradicen nuestra tesis: el sustancialismo metafísico y el ametafísico accidentalismo o actualismo. El primero es propio del racionalismo filosófico, que se inicia con Descartes y concluye con Leibniz. El segundo fue elaborado por el empirismo, que, comenzando en Locke termina en Hume. Para el sustancialismo, el hombre es pura sustancia pensante. Para el accidentalismo, repertorio de impresiones incesantemente renovadas, colección de actos perceptivos que se suceden sin interrupción, agrupación de puros accidentes. La explicación del proceso educativo les será una empresa demasiado dura para salir victoriosos de la prueba. No pretendemos aquí exponerlos ni criticarlos. Nuestra intención se dirige directamente a la demostración de la tesis formulada.

La educación representa para el hombre la trayectoria hacia una meta, el tránsito de la potencia al acto. Todo un repertorio de actos educativos va rellenando la amplia zona de la determinabilidad del hombre, y apoyándose en ella la actualiza, sin agotarla jamás. Así, por ejemplo, con cada acto que en mí tiene cumplimiento y realización, algo en mí cobra positividad y valor, y algo también muere como posibilidad de ser que ya no vuelve. Las nuevas determinaciones de mi ser, surgidas en el proceso de la mutación, no agotan las reservas de mi potencialidad; antes bien, consumiendo unas, crean otras mejor dispuestas para ofrecerse a ulteriores realizaciones. De igual manera, cada nueva carga de potencialidad no anula el margen de mi actualidad; por el contrario, cada acto que se elimina es reemplazado por otro de mayor plenitud, arraigado en una disposición más acusada. Moviéndose, el hombre adquiere nuevas maneras de ser que le cambian y modifican, perfeccionándolo o empeorándolo, pero sólo en relación a la potencialidad que permanece; de modo semejante, con cada perfección que el hombre adquiere no deja de ser el mismo sujeto determinable, pero sólo relativamente, es decir, teniendo en cuenta el grado de determinación adquirido. Quiere decirse: mientras se conserve la identidad del sujeto del cambio, las modificaciones sufridas son siempre relativas y jamás absolutas; y esta relatividad se expresa en función de los límites concretos de su potencialidad actualizada y de su actualidad potencializada. Ciertamente que estos límites pueden ser ampliados sin cesar y, por tanto, la evolución perfectiva o imper-

fectiva, sólo con la muerte termina. Pero se trata, en ambos casos, de una evolución homogénea sin que la abundancia de perfeccionamiento transforme al sujeto en una naturaleza de jerarquía superior, ni la acumulación de imperfecciones le convierta en una esencia inferior. En el caso del hombre se ha de decir que entre el señorío angélico y la esclavitud brutal, sin trascenderlos jamás, está situada su propia zona de desenvolvimiento. Ni el perfeccionamiento, aunque sea sobrenatural, nos hace super-hombres, ni las imperfecciones, aunque sean de orden moral, nos convierten en infrahumanos. Estimamos suficiente lo que llevamos dicho para dar por demostrado que el proceso educativo, como cualquier mutación, exige en el hombre una estructura de potencia y acto.

Que los elementos de esa estructura deban ser expresados con los nombres de "esencia sustancial" y "esenciales accidentales", parece claro después de lo que dijimos en el parágrafo anterior. Para simplificar la terminología, llámese, si se prefiere, a la esencia sustancial *naturaleza,* y a las esencias accidentales, *propiedades.* Algunos autores prefieren llamarlas, sin más, *sustancia* y *accidentes.* Ningún inconveniente hay en ello, siempre que se advierta de modo suficiente que con estos últimos términos hemos pasado del plano de la esencia al nivel de la entidad. La esencia sustancial o naturaleza y las esencias accidentales o propiedades, en cuanto están actualizadas por la existencia, son, efectivamente, sustancia y accidentes. Pero, entonces, la sustancia no podrá ser definida diciendo que es la esencia sustancial (naturaleza), sino como la esencia subsistente. Y, semejantemente, el accidente no será ya la esencia accidental (propiedad), sino la esencia inherente. Lo importante es percatarse de que la exigencia de una estructura de sustancia y accidentes se nos ofrece como la primera razón metafísica del proceso educativo del hombre. El cual, como realidad sustancialmente determinada, es portador de una determinabilidad accidental que la educación va cumpliendo y realizando. En su misma realidad subsistente, el hombre se encuentra siempre abierto a un variado repertorio de determinaciones accidentales.

Aunque con esto pudiéramos dar por cumplido nuestro propósito, creemos conveniente agregar algunas precisiones de capital importancia. No debe decirse que sustancia y accidentes sean *partes* físicas del hombre; son *principios* metafísicos de su ser esencial realizado. No es que una *parte* del hombre sea sustancia y en su torno se sitúen, en muchedumbre, otras *partes* accidentales. La sustancia o principio de *sustancialidad* se refiere al ser íntegro del ente par-

ticular, comprendidos los accidentes. Los accidentes o principios de actualidad se refieren también al ser íntegro del hombre comprendida la sustancia. Entonces, una y otros juegan su papel en el proceso educativo al que el hombre está sometido: los accidentes, como principios de actualización del proceso; la sustancia, como principio de la individualización del mismo. Sería lamentable equivocación suponer que el proceso educativo, el movimiento, la evolución, el despliegue vital, la vida misma, todo aquello de lo que yo soy sujeto, tiene cumplimiento en torno mío, mera realización cortical, sin arraigo en la profundidad de mi ser íntimo y personal. El proceso de educación, el movimiento mismo, no es una realidad que deba entenderse como el despliegue sustitutivo de accidentes superficiales en torno a un núcleo sustancial inerte. La imaginación traiciona con frecuencia el discurso metafísico. Estamos muy habituados a imaginar los accidentes sobre el modelo del color presente, sin dimensión de profundidad, en la superficie de los objetos, y ni siquiera advertimos que muchas veces lo que llamamos "accidente color" es en realidad un ser particular —y como tal estructurado él mismo de sustancia y accidentes— que, convenientemente preparado, ha sido distribuido por un técnico o un artista sobre la superficie del objeto en cuestión, el cual, lejos de mostrar su color propio, pudorosamente lo oculta. Los talleres de cirugía y medicina estética, y hasta el simple tocador de cualquier dama, tienen fundamento en esta ilusión. Y aunque el poeta lo haya denunciado —"lástima no sea verdad tanta belleza"—, nosotros dejamos a las damas con sus cosas y a los poetas con las suyas y sólo pedimos comprensión para las nuestras, muy exactas y sencillas en este caso: los accidentes y la sustancia afectan a la realidad íntegra del educando; ellos, como principios actuales del proceso educativo; ella, como principio potencial del cambio que individualiza. Con lo cual se nos concederá también, como se reconocen las conclusiones, que sustancia y accidentes se encuentran unidos como potencia y acto, es decir, vinculados sin vínculo sobreañadido, enlazados sin lazo que les religue.

2. La segunda de las conclusiones que teníamos que explicitar es de orden metafísico-moral. Se refiere al modo de ser metafísico del hombre, pero moralmente cualificado. Dos posiciones extremas, avasalladoras, intentan concepciones integrales exclusivistas. Al explicar el fenómeno educativo se verán envueltas en dificultades insuperables. La única salida consistirá en no respetar su esencia. Las expondremos brevemente para dar paso a nuestra explicación.

Piensan unos filósofos que el hombre *es naturalmente bueno.* Todo es bueno cuando sale de las manos de la naturaleza. Si algo malo adquiere el hombre en el curso de su existencia, debe cargarse en el haber de las influencias recibidas no precisamnte de la naturaleza, sino de otros hombres. Todo degenera en las manos de los hombres. La tesis de la bondad natural del hombre tiene precedentes muy remotos. Cuando Sócrates enseñaba la identificación de la sabiduría con la virtud, afirmando, con insistencia machacona, que nadie hace el mal a sabiendas, postulaba implícitamente la aserción de la bondad natural. Fue, empero, el humanismo renacentista quien puso las bases definitivas. Bajo su impulso, la ilustración, queriendo ofrecernos un humanismo integral, nos legó un integral naturalismo. Y en la cumbre de la ilustración, la tesis de la bondad natural del hombre se configura y aplica a la educación por obra y gracia de Rousseau. "El *Emilio* es un episodio más en la lucha entablada por el hombre del humanismo contra la verdad que le delata y la moral que le condena. Según el criterio naturalista que preside el desarrollo del *Emilio,* la educación del niño debe salir del solo desenvolvimiento de la naturaleza. Esta naturaleza es algo absoluto, autónomo, perfecto, determinado siempre al bien; es buena, y sólo por el contacto con otras naturalezas análogas puede corromperse. Una educación de tal naturaleza debe hacerse dejándola en sus propias fuerzas para que se desarrolle, es decir, no educándola. Tal naturaleza no debe obedecer jamás; cada lección árida que se le quiera dar es plantar un vicio en su corazón. Todos los defectos del alumno deben ponerse en el haber del maestro. El maestro es, para Rousseau, y en esto le sigue la Escuela Nueva, algo inoportuno y terrible para el niño. La educación negativa debe dejar el niño a merced de su natural evolución..." [1]. El proceso educativo únicamente podrá entenderse como proceso de desarrollo orientado a la explicitación de lo implícito, a la evolución de lo involucionado, al desenvolvimiento inmanente que saca de su propio fondo la materia y la forma de la educación. Pero esta concepción del proceso educativo quedó superada más atrás. La educación supone el desarrollo de las facultades, pero es algo más que desarrollo. El simple desenvolvimiento natural no es aún educación. La tesis de la bondad natural del hombre, como todo alegre y confiado optimismo antropológico, se nos muestra, desde el ángulo de visión del proceso educativo, radicalmente insu-

1 ALBERTO GARCIA VIEYRA, O. P., *Ensayos de Pedagogía según la mente de Santo Tomás de Aquino.* Buenos Aires, 1949, p. 153.

ficiente. La educación ni siquiera puede ser el perfeccionamiento de lo imperfecto en la línea de su propia imperfección. El perfeccionamiento en que el proceso educativo consiste es selectivo y superador. Como tal, no puede conjugarse con la tesis de la bondad natural del hombre.

Otros filósofos —diríamos mejor teólogos—, en directo parentesco con los anteriores, formulan una tesis contraria. Es, simplemente, que los excesos se tocan siempre en los extremos de su respectivo error. Ahora se dice que el hombre es *radicalmente malo,* esencial pecaminosidad. El pesimismo antropológico que Lutero inyectó en la filosofía protestante no tiene límite. Dios creó al hombre bueno, recto, pero el pecado original lo pervirtió total y absolutamente. Esta perversidad cruza y penetra las estructuras todas de la naturaleza humana. Todas las facultades del alma y los elementos todos del cuerpo quedaron viciados. Se pervirtió el hombre en su voluntad y en todas sus cualidades naturales; se vició su cuerpo hasta en sus sentidos, en la sangre y en los nervios; perdió el recto juicio y la buena voluntad hacia Dios; todo se pervirtió. No se trata de un acontecimiento sepultado ya en el pasado. El pecado original se convierte perpetuamente en actual. El hombre es concebido en pecado, ciertamente sin su consentimiento, pero pronto se abraza a él y lo hace suyo; por ello es *actualis peccator et non tantum originalis.* Como tal, "el hombre no puede querer ni hacer otra cosa que el mal". Nada que proceda del hombre puede mejorar esa terrible situación del hombre: ni el ejercicio de la virtud, ni la práctica de la religión. Sólo de lo alto puede descender la salvación. El hombre únicamente se justifica por la fe. Trátase de una justificación enteramente *pasiva* de parte del hombre, quien, lejos de poseer la más mínima disposición para recibir la gracia, es constitutiva indisposición. La justificación es para el hombre, simplemente, un acto de Dios que *declara* justo al pecador. El hombre sigue tan enfermo como antes; sólo está sano en esperanza. Aquí puede insertarse la consideración de la educación. El hombre justificado sigue siendo defectuoso. El único defecto que ha perdido es el *defectus fidei.* La fe lo ha convertido en pura materia en manos de Dios para una futura forma gloriosa. En este sentido, el hombre no es propiamente hombre, algo sustancialmente determinado, sino que deviene perpetuamente hombre. La educación habrá de entenderse como la obra de Dios sobre el hombre, obra creadora por la cual Dios justifica al hombre, y, justificándolo, lo elige, y eligiéndolo, lo santifica, y santificándolo, lo glorifica. La educación es un proceso de humanización. Así lo han

visto los filósofos influidos por Lutero. Sirvan de ejemplo Kant y Max Scheler. Para el primero, "por la educación el hombre llega a ser hombre; no es sino lo que la educación le hace". Para el segundo, "la educación es humanización, el proceso que nos hace hombres" [1]. El proceso educativo sigue entendiéndose como desenvolvimiento; pero ahora tiene un sentido diametralmente opuesto al simple desarrollo natural. Se trata, no de continuar la obra de la naturaleza completándola, sino de superar a la naturaleza venciéndola. Antes se sacaba de la inmanencia del hombre la forma y la materia de la educación; ahora se saca de la educación, la forma y la materia del hombre. Estamos también en abierta contradicción con lo que más atrás se nos reveló como lo auténtico del fenómeno educativo. La tesis de la maldad radical del hombre no se armoniza con el proceso educativo como perfeccionamiento.

Frente a estas concepciones, comenzamos por afirmar que el hombre como sujeto de educación no es naturalmente bueno ni radicalmente malo. Puesto que con Lutero hemos hecho consideración de cuestiones teológicas, se nos permitirá apelar a la distinción entre el hombre y su historia. Por lo que respecta a la situación original, todos están concordes: siendo el hombre hechura de Dios, no podía salir malo de sus manos. En cuanto nos abocamos a la historia, es preciso verificar el doble hecho de la caída y la reparación. El hombre se encuentra actualmente en situación de caído de su estado de inocencia, y *redimido* por Jesucristo. La tesis de la bondad natural desconoce la caída. En consecuencia, ignora sus efectos: la privación del orden y armonía de las potencias. La tesis de la maldad radical parece ignorar la reparación. Por consiguiente, no quiere reconocer su efecto fundamental: la reintegración del hombre a la condición sobrenatural de hijo adoptivo de Dios. El protestantismo ha hecho excesivo hincapié en la caída, interpretando el pecado original —que en el hombre es simplemente un estado de desorden por modo de privación— como el acto esencial de la humanidad misma: por eso el hombre se define como pecaminosidad esencial. La teología católica enfrenta el problema sin olvidos, sin depreciaciones y sin supervaloraciones. En la encíclica *Divini illius Magistri* leemos: "Nunca hay que perder de vista que el sujeto de la educación cristiana es el hombre todo entero, espíritu unido al cuerpo en unidad de naturaleza, con todas sus facultades naturalezas y sobrenaturales, cual nos lo hacen conocer la recta razón y la revelación; por tanto, el hombre caído de su

1 Vid. *Sociología del saber.*

estado originario, pero redimido por Cristo y reintegrado en la condición sobrenatural de hijo adoptivo de Dios, aunque no en los privilegios preternaturales de la inmortalidad del cuerpo y de la integridad y equilibrio de sus inclinaciones. Quedan pues, en la naturaleza humana, los efectos del pecado original, particularmente la debilidad de la voluntad y las tendencias desordenadas" [1]. Ninguno de los elementos sustanciales del hombre se vio afectado en la caída sustancialmente. De lo contrario, hubiera dejado el hombre de ser hombre. Perdió, empero, todos sus privilegios preternaturales y fue privado del estado de justicia original, que consistía esencialmente en la sujeción de la voluntad del hombre a Dios y en la subordinación de todo lo que hay en el hombre a su propia voluntad. Con ello quedó instalado en el estado contrario, consistente en la no sujeción de la voluntad a Dios y la no subordinación de las potencias inferiores a la voluntad humana. Esta no sujeción y no subordinación habituales pueden devenir en cualquier momento positiva insubordinación actual. La redención proporcionó al hombre caído la gracia de la reconciliación con Dios. La Pasión de Cristo fue una satisfacción suficiente y superabundante por los pecados de los hombres. Su efecto se obtiene en cuanto es aplicada por la fe y la caridad, en cuanto somos configurados a la Pasión de Cristo. Inicialmente se produce la configuración, por modo sacramental, en el bautismo; quedamos así incorporados a Cristo como los miembros a la cabeza, y recibimos en el alma el espíritu de adopción que nos hace hijos de Dios y herederos de la gloria, teniendo aún un cuerpo pasible y mortal; posteriormente, *configurados a los sufrimientos y a la muerte de Cristo,* somos conducidos a la gloria de la inmortalidad, según estas palabras del Apóstol: "Si somos hijos de Dios, somos también sus herederos, herederos de Dios, coherederos de Cristo; a condición, sin embargo, de que suframos con Él para ser glorificados con Él" [2]. Todo ello pone de relieve la insuficiencia de las tesis de la bondad natural y la maldad radical del hombre. Sin expresa referencia a la teología, y discurriendo a la sola luz natural de la razón, pueden superarse, sobre la base del proceso educativo, esas dos categorías monopolizadoras en la interpretación del hombre. La simple posibilidad de perfeccionamiento sin cambio esencial basta para negar que el hombre sea pecaminosidad constitutiva. El hecho de su perfeccionamiento moral, sobreañadido al desarrollo psicológico, muestra la falsedad de la aserción de la bondad natural del hombre. El sujeto

1 Pío XI, *Divini illius Magistri.*
2 *Rom.* 8. 17.

de la educación no puede entenderse ni como algo absolutamente acabado y perfecto, que sólo espera el impulso natural que le desarrolle física y psicológicamente, ni como algo que se encuentra todavía por hacer, pura materia para una forma futura. La educación no es la simple crianza consiguiente a la generación, ni tampoco la generación o regeneración del hombre. Es, simplemente, un complemento de la generación merced al cual el hombre llega a acabamiento de ser hombre, según hemos expresado más atrás. Se dice con frecuencia que el niño —entendido como sujeto de educación— no es un hombre en pequeño. Suponemos que se quiere significar únicamente que el niño no es un enano, sin pretender negarle la humanidad. Mucho menos será el niño un hombre venido a menos, un degenerado. Hay quienes ven en el educando una realidad totalmente hecha, en va de crecimiento, pero no de modificación. En función de ello, se afirma que nada ni nadie puede influir en los dones iniciales con que la naturaleza, la herencia o el Creador dotó al hombre; que no pueden torcerse o enderezarse las disposiciones innatas; que lo adquirido no es otra cosa que el despliegue interno, fatal, necesario de las virtualidades de la especie dadas con el nacimiento. La educación sería simple crianza. Otros, por el contrario, piensan que el hombre es una realidad por hacer, evolutiva por esencia. Por eso aseguran que la estabilidad, la fijeza de los caracteres, pertenece con exclusividad a los seres no vivientes; que en los seres vivos las modificaciones en contacto con el medio pueden llegar a morder en el fondo hereditario, y, transmitidas a su vez, hacen posible el tránsito de unas especies a otras. La educación sería proceso de humanización, empeño de humanizar a un animal inferior. Pero es el caso que la educación no consiste en criar ni en humanizar animales. El proceso educativo quedó definido como el perfeccionamiento intencional del hombre en aquello que tiene de específico y privativo. Ello está suponiendo que el sujeto de la educación es una realidad existente en vía de perfeccionamiento. Dos tareas preceden a la educación: la generación y la crianza. Por la primera aparece el hombre en la existencia; por la segunda se desarrolla y desenvuelve. La educación es complemento de ambas, que le han entregado al hombre como sujeto con capacidad de perfección ulterior. Es el hombre, en efecto, una realidad potencial capaz de realizar sus propias potencias, un ser no cerrado en sí mismo, sino abierto a lo que se entrega por el conocimiento y a lo que asimila por el amor; un ser que tiene que realizar el presente acumulando el pasado y anticipando el futuro.

3. Se clarificará mejor lo que decimos al estudiar nuestra tercera conclusión: el sujeto educativo es una naturaleza dotada de libertad. También aquí nos encontramos con dos concepciones contrapuestas, a las cuales es preciso superar si queremos dar razón cumplida de las exigencias metafísicas del proceso educativo. Tales son el naturalismo y el historicismo. San Agustín, buceando en el corazón humano, descubrió una ley de desasosiego, más que psicológico, metafísico: "Nos hiciste, Señor, para Ti, e inquieto anda nuestro corazón hasta que descanse en Ti, *feciste nos ad te et inquietum est cor nostrum donec requiescat in te.*" Santo Tomás, universalizando el punto de vista, reconoce como ley de toda existencia un dinamismo funcional, propio de cada naturaleza, que le impele hacia su fin. "A toda forma —dice— sigue una inclinación", *ad ommen formam sequitur aliqua inclinatio.* De esta proposición, dice Juan de Santo Tomás que es inmediatamente evidente para quien ha alcanzado la intelección metafísica del ser. La perfección de cada ser está ligada a la consecución de su fin, a la actualización siempre creciente de sus virtualidades. Pero he aquí que la inclinación, en correspondencia con la forma misma, presenta dos modalidades muy distintas. Si la forma del agente hállase radicalmente inmersa en la materia, la inclinación está constreñida a la conservación y extensión de esa su forma natural. El apetito es entonces puramente natural, y la actividad, inconsciente. Así, los seres irracionales tienden a su fin naturalmente: hay en ellos pura naturaleza determinada. En cambio, si la forma no se halla radicalmente inmersa en la materia, si el agente es capaz de conocimiento, la inclinación puede diversificarse y la tendencia orientarse hacia cualquiera de los objetos en los que descubre conveniencia y bondad "Sobre el apetito natural que le inclina hacia su bien se sitúan los atractivos particulares, llevándole a la conquista de fines subordinados representados por formas intencionales nuevas que vienen a enriquecer su capacidad fundamental de poseerse y de poseer a los otros sin dejar de poseerse a sí mismos." Puede, en una palabra, tender a lo otro *libremente.* Tal es el caso del hombre. Si, pues, se tratara de abordar el problema de la tendencia con criterio científico empiriológico, bastará consignar la existencia de dos clases de direcciones: naturales e intencionales, y buscar el principio respectivo en la naturaleza o en la voluntad. Pero a la metafísica se le plantea un problema ulterior. Comenzando por advertir que la naturaleza no contradice a la voluntad, ni que ésta puede anular a aquélla, debe buscar la manera de conjugarlas y estructurarlas.

El naturalismo todo lo absorbe en la naturaleza. Referido a esa

significación fundamental, el naturalismo se dice de varias maneras. Tres son las principales: el teológico, el literario y el filosófico. Sólo este último nos afecta directamente. En él deben distinguirse aún dos formas: el naturalismo ético y el naturalismo metafísico. Aquél se caracteriza por la tendencia a imponer a la actividad práctica cánones puramente físicos, explicándola en función de las meras tendencias naturales, es decir, de los intereses y los deseos. Sobre esta base se funda el naturalismo pedagógico y la llamada pedagogía del interés. El naturalismo metafísico es la tendencia a concebir el ámbito entero de lo real como naturaleza, con la consiguiente negación de todo otro principio que trascienda el llamado orden natural. Y por naturaleza se entiende el conjunto de los entes objeto de la experiencia, regidos y determinados por leyes que se dicen puramente naturales. Tal concepto de naturaleza se opone, por una parte, al de espíritu; por otra, al de historia. Bajo esta segunda oposición consideramos aquí el naturalismo. Defínase, pues, como aquella concepción que ve en el hombre pura naturaleza perdida en la objetividad, como cosa sin brizna de historia. El hombre es una realidad ya hecha, en vía de desarrollo cuantitativo, pero no de modificación cualitativa. La naturaleza no es algo que el hombre *tenga,* sino aquello en lo que *consiste.* Por eso no se reconoce la posibilidad de torcer las disposiciones innatas. Ni de enderezarlas o dirigirlas. Un hombre es igual a otro originariamente. La desigualdad hay que ponerla en el haber de las circunstancias que en éste excitan esta virtualidad, y en aquél, otra. Nótese la ceguera del naturalismo para el hecho de la dirección de los movimientos y de las operaciones. En el proceso educativo no puede descubrir la ley de la intencionalidad. Por consiguiente, no puede ofrecer de la educación más que una interpretación radicalmente falseada, cayendo en la parcialidad y en el exclusivismo. Hoy vemos con claridad que el naturalismo igualitario es la protesta de la mediocridad, el disimulado resentimiento de sentirse insuficientemente dotado. Si todo es naturaleza y la naturaleza ofrece a todos los hombres iguales posibilidades, y, sin embargo, reina por doquiera la desigualdad, cargada causalmente en el haber de las circunstancias tempo-espaciales, el naturalismo avanza por un callejón sin salida. Porque si el tiempo y el espacio no son naturaleza, ¿cómo seguir afirmando que todo es naturaleza?; y si lo son, ¿cómo decir que la naturaleza ofrece iguales posibilidades?

La posición contrapuesta del historicismo ha surgido al hacerse cargo de esa dificultad. Ahora se resolverá al hombre en *historia.* El tiempo no tiene naturaleza; el espacio, tampoco. Pero la tempora-

lidad y la situación, hasta tal punto condicionan y determinan al hombre, que bien pueden decirse sus principios constitutivos e individuantes. Y universalizando la concepción, afirma el historicismo que toda realidad se encuentra *fechada* y *situada;* más aún: que es originariamente fecha y ubicación: fecha de una temporalidad universal y ubicación entre realidades fechadas. Si no temiéramos las expresiones aristadas propias de la caricatura, diríamos que se tiende a resolver el ser en *ficha.* Porque para la ficha lo esencial es precisamente eso: el lugar y el tiempo con las circunstancias de cada uno de ellos derivadas. Es sorprendente que en una ficha, por la naturaleza del individuo, responda el lugar de su nacimiento. El historicismo nos asegura que el constitutivo formal del hombre es la *historicidad.* El exclusivismo no se hará esperar para concluir identificando al hombre con su historia. Y el principio de la historia no es la naturaleza, sino la libertad. El hombre no tiene naturaleza: es mero programa urdido y realizado por la libertad. El hombre carece de un modo de ser invariable, permanente, de una naturaleza fuente del repertorio de actos cuya trama constituya la historia. La historia no se inscribe en el dominio del *tener,* sino en el orden de *ser.* No es que el hombre *tenga* o *haga* historia; el hombre *es* historia, es decir, *vida.* Y la vida es movimiento, temporalidad circunstanciada. Es lo que acontece en Dilthey, para quien la filosofía habrá de ser *hermenéutica,* interpretación histórica, análisis descriptivo y comprensivo de la vida humana. Y lo grave es que esta misma filosofía se dice histórica y se resuelve en historia. Sólo se podrá filosofar *situados* en el momento actual de la evolución histórica y *fechados* en ella. Dilthey emprende una historia de la evolución filosófica hasta llegar a su tiempo, amasado de positivismo y de naturalismo. Desde él se le ofrece que la última raíz de la visión del mundo es la vida —realidad radical—, y aprehende en ella a las cosas y a los demás hombres como relaciones vitales. La vida crea, desde cada hombre, su propia visión del mundo. En la teoría de las ideas de la visión del mundo culmina la filosofía. Respecto de la educación, el proceso habrá perdido todo soporte natural y se convertirá en intencionalidad pura. Y cuando el historicismo se convierta en culturalismo, como sucede en Spranger, la educación será un proceso cultural.

Mientras el naturalismo naturaliza la historia, el historicismo historifica la naturaleza. Uno y otro dejan sin resolver el problema que nos ocupa. Hablan de leyes —naturales o históricas— sin saber qué hacer con ellas. No se abren jamás al reconocimiento de la estructura de naturaleza y legalidad, de la contextura de naturaleza y libertad en

el sujeto educando. Por encima de ambas concepciones es necesario afirmar que el hombre tiene naturaleza y tiene también libertad. El hombre es una naturaleza liberada en tendencia hacia el bien universal. Prueba el elemento natural el hecho mismo del movimiento y de la operación, la existencia del proceso educativo. Prueba el elemento de libertad la modalidad del obrar humano no determinado, la indiferencia *activa* o dominadora en el acto voluntario y el juicio especificativo del acto de voluntad. La subjetiva intencionalidad del proceso educativo está exigiendo la libertad. Por otra parte, es testificada por los consejos, las exhortaciones, los preceptos, las prohibiciones, los premios, los castigos... La raíz metafísica de la libertad se encuentra en el modo de ser racional del hombre. Somos libres porque somos racionales. Precisamente por estar el apetito racional —la voluntad humana— necesariamente ordenada al bien general —*bonum in communi*— somos libres ante todos los bienes particulares, inclusive Dios, mientras no sea claramente conocido. Naturaleza y libertad son los primeros ingredientes explicativos de la historia. La historia no es realidad radical; ni realidad causal. Es realidad efectuada, fáctica: repertorio de "hechos", cada uno de los cuales está fechado y situado. La temporalidad y la espacialidad son los otros dos ingredientes de la historia. Por eso, mientras el historicismo afirma el carácter constitutivo de la historia respecto del ser humano, nos limitamos a advertir su modalidad consecutiva; a la tesis de que la historicidad es la esencia íntegra del hombre, oponemos, en concordancia con los hechos, la aserción de que es simplemente una propiedad esencial del humano existir temporal [1]. Sólo el hombre es sujeto de historia; Dios no la tiene, porque sus actos se miden por la eternidad; el animal, tampoco, porque sus actos no proceden de un principio radical de naturaleza libre. Dijimos más atrás que el hombre realiza el presente acumulando el pasado y anticipando el futuro. La acción del animal puede explicarse fácilmente conociendo la modalidad operativa propia de la especie. La acción del hombre, en cambio, es de suyo imprevisible. La vida de un animal es la ejecución de una melodía compuesta para la especie por la naturaleza, o, para ser más exactos, por el Creador de la naturaleza. Para un hombre, empero, la vida es un drama que tiene que componer al ejecutarlo. El hombre es compositor y actor del drama de su propia vida. Puede ser también espectador. Veamos:

El hombre no es una realidad enteramente hecha de una vez para

1 Se leerá con mucho fruto: A. MILLAN PUELLES, *Ontología de la existencia histórica*, 2ª ed. Madrid 1955.

siempre, como la piedra, a la cual sólo puedan advenirle nuevas formas estéticas por gracia del arte. Ni es una simple realidad en desarrollo, como el animal, sujeto de crianza y adiestramiento. Tampoco es una realidad por hacer, sujeto de una evolución heterogénea. Es, como hemos advertido reiteradas veces, una realidad existente en vía de perfeccionamiento sometida al proceso educativo. Si se nos permite nueva apelación a la teología, haremos observar la diferencia de expresión utilizada por el autor inspirado en la narración de la creación del hombre respecto de la expresión empleada en el resto de la creación visible. Mientras se dice: "Hágase... el sol, la luna, las estrellas..., y estas cosas quedan hechas", tratándose del hombre, la expresión es la siguiente: "Hagamos al hombre a nuestra imagen y semejanza" [1]. Importa esta diferencia de expresión otra más profunda, por la que el hombre se destaca de toda la creación visible. Esta es mero vestigio de Dios; el hombre es imagen de Dios. ¿Se deberá ese plural —hagamos— simplemente al hecho de la colaboración de las tres divinas Personas en la creación del hombre? Porque ésa es la explicación más natural. No creemos desatinar si afirmamos que esta maravillosa obra de Dios no quedó acabada con el acto de la creación. Parecería que Dios mismo reclamase la intervención humana, no en la obra de la creación, pero sí en la compleción y acabamiento del hombre creado. Fue el hombre puesto en la existencia y se le dotó de vida, pero con el encargo de hacerla. Por eso decimos que se encuentra en vía de perfeccionamiento. Y agregamos ahora que en esta realidad que se está perfeccionando hay que distinguir lo ya hecho, lo haciéndose y lo por hacer. Lo *ya hecho* se halla en la dimensión del *pasado,* conservado por el *recuerdo* en forma de *disposiciones.* Lo *haciéndose* se inscribe en el *presente,* siendo vivenciado por la *conciencia* y dominado por la *libertad.* Lo *por hacer* hállase aún en la dimensión del *futuro,* y es previsto por la *anticipación* bajo forma de real *posibilidad.* En la dimensión del futuro contempla el hombre, ofrecidas en abanico, todo un repertorio de posibilidades de ser susceptibles de conquista: unas son buenas y merecen realizarse, otras son malas y debieran ser dejadas a la vera de la acción. Entre estas posibilidades de ser, y haciendo uso de la libertad de elección, escoge algunas, y anudándolas con el lazo de la ilusión, quedan convertidas en ideal. Es el hombre un ser de ideales, aunque corra muchas veces el peligro de convertirse en un muñeco de ilusiones. Deben ser despreciadas las ilusiones

1 *Génesis,* 1, 1-26.

sin ideal, pero debe ser acariciado el ideal con ilusión. El ideal actúa como causa final, atrayendo, como el objeto del amor: es un aliciente. Pero anticipado, hecho realidad en el presente, actúa también como si viniera del pasado, empujando, por causalidad eficiente. Se advierte ya la necesidad del extraordinario cuidado que debemos tener al forjar el ideal de nuestras vidas. Sería tarea fácil poner de relieve que sólo son válidos aquellos ideales que conduzcan a la consecución de nuestro fin último. Dígase, pues, aun a trueque de salirnos del tema que nos propusimos tratar, que sólo el ideal de santidad, de la continua superación y perfección, merece propiamente el nombre de ideal. Este ideal de santidad surge de una honda preocupación por el ser. Causa pavor contemplar a las juventudes en una exclusiva preocupación por el obrar. Es el obrar necesario e imprescindible, pero sería preciso percatarse de que sólo tiene sentido como desbordamiento del ser. *Operari sequitur esse et modus operandi modum essendi;* el obrar sigue al ser, y el modo de obrar al modo de ser. Hoy, que parece vivirse en olvido total del ser, y en atención exclusiva del obrar, y que excede alarmantemente el número de los hombres de acción al de los hombres de meditación, urge suscitar la conciencia de que la acción debe brotar de la plenitud de vida interior. Esa realidad que llamamos hombre y que ha quedado descrita como naturaleza libre, sujeto con capacidad de perfección, sustancia siempre abierta a nuevas determinaciones accidentales, debe trenzar voluntariamente su vida al proceso educativo tal como nos ha sido ofrecido en los análisis que preceden.

IV. La esencia del proceso educativo

1. Hemos de dar un paso más para lograr una interpretación metafísica del proceso educativo. Con ello colocaremos bajo mayor claridad todo lo ganado hasta aquí. Y al propio tiempo sentaremos las bases para el desarrollo de los capítulos que han de seguir.

2. Una primera doble cualificación del sustantivo "proceso" viene dada por los adjetivos "natural" y "artificial". Quiere decirse que hay procesos naturales y procesos artificiales. Su última diferenciación es muy simple y se obtiene con sólo reparar en el principio originador del proceso. Son naturales aquellos procesos cuyo principio es la naturaleza; artificiales, aquéllos cuyo principio es el arte. La palabra "principio" se toma ahora en sentido positivo. Aclaramos

esto porque un proceso puede tener a la naturaleza por principio *negativo,* sin que por ello deba decirse *natural;* antes bien, todo proceso que parte de la naturaleza, pero que no se verifica en virtud de la naturaleza, sino por algo extrínseco, es un proceso *extranatural.* El proceso educativo parte de la naturaleza del educando, pero falta por determinar si ese punto de arranque es meramente negativo o verdaderamente originador del proceso. Y mientras esta determinación no se haga, no podemos inscribir la educación en ninguna de esas dos categorías de procesos.

¿Es el proceso educativo un proceso natural? ¿Es la educación un proceso artificial? Hay autores que reducen a la naturaleza toda eficacia perfectiva, e ignoran, consciente o inconscientemente, el papel del artífice. El maestro, bastante hace con no estorbar el espontáneo desarrollo y el desenvolvimiento libre de la naturaleza. Conciben la educación como una obra puramente natural. Otros, por el contrario, lo fían todo a la extrínseca acción del educador, mostrando desconocer las exigencias de la naturaleza. Estiman que la educación es una obra de arte.

Sospechamos que aquella doble interrogación no nos sitúa ante un dilema ni nos obliga a decidirnos por un término con abandono del otro. Un proceso puede tener un principio positivo en la naturaleza y otro igualmente positivo fuera de la naturaleza. Dice un viejo adagio español: "Lo que natura no da, no lo presta Salamanca." Muy exacto. La apelación a la naturaleza es imprescindible. Pero ahí está Salamanca como causa coadyuvante. Nadie puede hacer de un hombre lo que quiera, sino lo que su naturaleza le consienta. Los límites de la formación humana hállanse prefigurados por las posibilidades reales de cada hombre particular. Pero estas posibilidades viven dormidas y es necesario despertarlas por impulso de la naturaleza al conjuro del arte.

No se trata, empero, de separar o divorciar, cual si una parte del proceso educativo proviniese de la naturaleza y otra del arte.

Tampoco puede afirmarse que unos procesos educativos tengan por principio exclusivo a la naturaleza y otros al arte. Debe distinguirse para unir e integrar. Con las excepciones que mencionaremos, el proceso educativo obedece a dos principios: el *intrínseco* a la naturaleza misma del educando, y el *extrínseco* a dicha naturaleza. Ambos se dicen tales por respeto a la naturaleza, que es la que se educa o perfecciona. Por eso resistiremos siempre la tentación de considerar como no natural la educación. Porque lo que se educa es la naturaleza, el principio extrínseco de actuación

debe favorecerla y no contrariarla. Sólo así el proceso puede llevar el nombre de educativo. Dicho de otra manera: como la educación se sitúa en la línea del desenvolvimiento perfectivo de la naturaleza, su proceso habrá de ser esencialmente natural, aunque busque fuera de la naturaleza el principio de actuación. Lo que sucede es que un proceso se dice natural de dos maneras fundamentales, como luego veremos, y sólo a una de ellas puede referirse la educación.

3. Queda dicho que el proceso educativo exige dos principios: intrínseco y extrínseco. Éste ejerce siempre un papel activo. El principio intrínseco, empero, puede ser doble: pasivo y activo. Al principio pasivo ya hicimos la imprescindible referencia en el capítulo anterior. Ahora completamos, en función del tema del proceso que aquí nos ocupa: "Principio pasivo es toda potencia intrínseca al ser, correspondiente a un principio de actuación extrínseco; con lo cual también este último cobra una cierta relación con la naturaleza. Ahora bien: ¿puede llamarse natural a todo acto en que la naturaleza sólo figure como principo pasivo? La respuesta a esta pregunta lleva a una nueva distinción dentro del mismo principio pasivo. En efecto, cabe un proceso que emerja de la naturaleza como mero principio pasivo, en el sentido que ésta haya actuado con una tendencia o inclinación intrínseca, no a producir, sino a recibir de fuera algo que la complemente y termine. Por ser esta tendencia una inclinación natural, puede considerarse este caso como procediendo de un principio pasivo natural. Cabe, sin embargo, una mayor pasividad en la que la naturaleza posee solamente una capacidad de recepción frente al principio extrínseco que actúa sobre ella, sin mostrar inclinación alguna hacia él, a pesar de que este principio extrínseco realmente la perfeccione. Se tiene entonces un principio pasivo *obedencial*..."[1]. El proceso educativo exige, por de pronto, un principio pasivo natural u obediencial. En virtud de ello, la educación no podrá ser jamás obra exclusiva del arte. No se puede violentar a la naturaleza para perfeccionar a la naturaleza. Pero cabe un proceso de perfeccionamiento que merece el nombre de *sobrenatural.*

Con el principio pasivo se conjuga el principio activo. También éste puede ser doble, según ha quedado señalado. Hay un principio activo intrínseco al educando, y otro extrínseco. Inscribimos al primero en el dominio de la naturaleza, y damos al segundo la genérica deno-

1 RAIMUNDO PANIKER, *El concepto de naturaleza.* Madrid, 1951, pp. 372-73.

minación de arte. Conviene advertir desde el primer momento la esencial subordinación entre los principios activos generadores del proceso educativo. El elemento subordinante es la naturaleza, y el subordinado, el arte. Santo Tomás ha formulado la ley de esta subordinación: "En aquellas cosas que proceden de la naturaleza y el arte, el arte debe seguir la naturaleza" [1]. Se pone nuevamente de relieve que el proceso de la educación recaba el apelativo de "natural". Pero también se advierte la necesaria duplicidad del proceso natural. Hay procesos naturales *por naturaleza,* y existen procesos naturales *según naturaleza.* Su primaria diferenciación se establece con toda nitidiez: son procesos *por naturaleza* aquellos cuyo principio total es la naturaleza, y procesos *según naturaleza* aquellos que provienen en parte de la naturaleza y en parte de exterior principio [2]. Ya resultará superfluo afirmar que en esta segunda clase se inscribe el proceso educativo. El hombre tiende a *la* perfección educativa *por naturaleza,* pero alcanza *esta* determinada perfección procediendo *según naturaleza.*

4. El proceso educativo es un proceso *según* naturaleza. Significa ello, en primer término, que no es un proceso meramente físico, como los que tienen lugar en los seres inanimados, que actúan siempre por naturaleza. Los procesos *según naturaleza* son de índole vital y, por tanto, sólo se encuentran en los seres animados. Llámese, pues, al proceso *según* naturaleza proceso vital. Sin embargo, no se los identifique sin residuo. Todo proceso *según* naturaleza puede ser vital, pero no todo proceso vital es necesariamente *según* naturaleza. Hay procesos vitales que pueden contrariar la naturaleza, que son *contra*-naturaleza. Y esto hasta en el caso de que provengan de ella. Es, simplemente que la naturaleza se dice de varias maneras. Algo puede ser natural de dos modos: según la naturaleza de la especie o según la naturaleza del individuo. Y más natural es a determinado ser lo que está de acuerdo a su naturaleza específica, que lo que está en conformidad con su naturaleza individual. Tratándose del hombre —cuya naturaleza es la que propiamente nos interesa, ya que en ella tiene lugar el proceso educativo—, es importante registrar una capital distinción entre su racionalidad —naturaleza racional— y su animalidad —naturaleza sensible [3]—. Por la primera, el hombre

1 *De Veritate,* q. 11, a. 1.
2 Dice SANTO TOMAS: Potest dici aliquid naturale dupliciter: uno modo quia totum est a natura, alio modo, quia secundum aliquid est a natura et secundum aliquid est ab exteriori principio (I-II, q. 51, a. 1). Cfr. PANIKER, R., op. cit., pp. 377-79.
3 Cfr. SANTO TOMAS, I-II, q. 31, a. 7.

se constituye en especie, destacándose de todos los seres inferiores; por la segunda, forma comunidad genérica con todos los animales. Es claro que todo lo que proceda de la naturaleza humana emergiendo de cualquiera de esos dos principios debe decirse natural; pero no es menos claro que la posibilidad de un conflicto está dada. Algo puede tener a la naturaleza sensitiva del hombre por principio y verificarse en desacuerdo con la razón. Será relativamente natural y contranatural absolutamente. Y lo mismo puede suceder con todo proceso que tenga por principio una potencia superior, del orden de la razón inclusive, pero sustraído el ejercicio a su dominio. Siempre, pues, que una naturaleza tenga diversos principios de operación, para que todos los procesos puedan decirse formalmente *según* naturaleza, deben ser convenientemente respetados el orden y la jerarquía natural entre los mismos. Y emanando todos los principios humanos de operación, inmediata o mediatamente, de la razón, si algo acontece en el hombre *contra* la razón, no se podrá decir que sucede en rigor *según* naturaleza. Y así, los procesos de adquisición de los vicios, como los vicios mismos en lo que tienen de tales, son *contra* naturaleza. Se percibe ya la necesaria dimensión *moral* de los procesos humanos. La conclusión surge por sí misma: el proceso educativo es esencialmente psicológico-moral. Para realizarse según naturaleza, debe producirse según razón. El proceso psicológico de formación de hábitos debe estar presidido por las exigencias de la razón y penetrado entrañablemente de intención moral. De lo contrario, el sujeto, lejos de educarse, se pervierte.

Capítulo IV

LA REALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

I. Nociones sobre la causalidad eficiente

1. Decía Aristóteles, intentando explicar el movimiento, que todo lo devenido es algo que deviene de algo en virtud de algo. El dicho aristotélico puede aplicarse a la educación, pues también ella es algo que procede de algo en virtud de algo. El "algo" en que la educación consiste ya quedó suficientemente analizado. También sabemos a qué atenernos respecto del "algo" de donde la educación procede. El proceder mismo acaba de ser estudiado. Estamos, pues, en condiciones de preguntarnos por el "algo" en virtud de lo cual la educación se realiza o el hombre deviene educado. Y esta pregunta nos sitúa de pronto ante el problema de la causa eficiente realizadora de la educación.

2. Causar, es decir, producir un efecto, es siempre un gesto de generosidad, de magnificencia. No implica un empobrecimiento de sí mismo, porque es una donación en la cual el sujeto se queda con lo que da. La fuente de la causalidad se encuentra en la misma perfección del ente. Consiste formalmente en comunicar aquello por lo cual el agente está en acto. El agente, cuando está en acto, de su misma plenitud hace donación. Y de esta manera, la acción es como una irradiación del ente, como un esplendor del ser. De aquí que el obrar siga al ser, y el modo de obrar al modo de ser. Cada cual obra conforme a lo que es, y no de otra manera; humanamente hablando, en adecuación a las propias convicciones.

Causa eficiente es aquella que por su acción influye el ser en otro. Dígase, si se prefiere: el principio por cuya operación algo pasa del no ser al ser. En nuestro caso, la causa eficiente será aquella por cuya operación el hombre deviene de no educado, educado. Es decir,

el principio que produce la maduración cualitativa en que la educación consiste.

3. La causa eficiente ha sido dividida por los metafíscios atendiendo a diversos puntos de vista. Se distingue, en primer lugar, una causa eficiente *per se,* esencial, de una causa eficiente *per accidens,* es decir, accidental. Causa eficiente esencial es aquella que por propia virtud influye el ser en otro. En cambio, causa accidental es aquella que de hecho se une con la causa esencial sin comunicar, empero, con la misma en la razón de causa.

La causa eficiente *per se* ha sido, a su vez, catalogada en dos grupos: el de la causa principal y el de la causa instrumental. Es principal aquella causa que obra por virtud propia, esto es, por su forma, mientras que causa instrumental es aquella que sólo influye el ser en algo en cuanto es movida o actuada por la causa principal.

Otra clasificación de la causa eficiente es aquella que la divide en causa física y causa moral. Causa física es la causa principal o instrumental que por su virtud operativa alcanza la realidad misma del efecto. Se llama, empero, causa moral al agente intelectual que por el consejo o el imperio mueve a la operación a otro agente intelectivo.

Una división de reconocida gravedad e importancia es la que distingue entre la *causa del ser* y la *causa del hacerse.* Es causa del ser aquella de la que depende el ser mismo del efecto, mientras que es causa del mero hacerse aquella que sólo es causa de que el efecto se haga, y nada más. El arquitecto, por ejemplo, es causa de que la casa se haga, de la construcción de la casa, pero no es causa del ser de la casa construida.

4. Por interesantes que sean estas divisiones y subdivisiones de la causa eficiente, hemos de reconocer mayor importancia a otra distinción basada en muy distintas consideraciones. La educación como producto aparece en el término de un proceso de realización. Si la causa eficiente de lo producido es totalmente intrínseca al ente en el que el proceso se realiza, la causa y el proceso mismo deben decirse puramente naturales. Pero si la causa es íntegramente extrínseca y el ser en el que el proceso tiene cumplimiento es simplemente pasivo, debe llamarse puramente artificial. Nuestro análisis del proceso educativo nos lo reveló como proceso *según naturaleza.* Por tanto, con intervención de principios activos intrínsecos al educando y de agentes extrínsecos al mismo. En unos y en otros se inscriben las

divisiones anteriores de la causalidad, según se podrá apreciar en los parágrafos siguientes. Los principios activos intrínsecos al educando serán estudiados bajo el epígrafe: "El ejercicio de las facultades educables." Las causas extrínsecas las estudiaremos con el título: "Los agentes educativos." Con ello queda señalada la tarea de este capítulo.

II. El ejercicio de las facultades educables

1. Para el mejor tratamiento de la eficacia causal de los principios naturales intrínsecos al educando en orden a la realización de la educación, conviene distinguir tres momentos: la originación, la progresión y la consumación del proceso educativo.

2. Que el proceso educativo es originariamente educativo, ha quedado suficientemente registrado. Debemos analizar, empero, el modo de educción que pone en marcha el proceso de la educación. No debe entenderse la educación como mera resultancia natural o cual si fuera obra exclusiva de la naturaleza. Es cierto que aparecen en el hombre por obra de la naturaleza determinadas disposiciones habituales, cuyo sujeto es el cuerpo en su apertura o comunicación con el alma, que pueden recibir el nombre de hábitos entitativos e inclusive educativos, cuando tienen orientación perfectiva. Pero todas estas disposiciones sólo pertenecen al ámbito de la educación cuanto a la incoacción del proceso, no cuanto al proceso mismo. Igual sucede con aquellos principios en los cuales se encuentran germinalmente las virtudes naturales: más que al ámbito de la educación, pertenecen al sustrato que la hace posible, es decir, a la educabilidad de las potencias. Para la iniciación del proceso educativo, debe, pues, ser ayudada la naturaleza. Trátase de una excitación que sólo por el ejercicio se puede cumplir y realizar. Podríamos, pues, consignar esta primera conclusión: el ejercicio de las potencias educables pone en marcha el proceso educativo. Dicho también de otra manera: los actos que el hombre realiza originan, en las facultades por las que obra, ciertos hábitos operativos que le ponen en trance de poder llegar a ser lo que requiere el estado perfecto de su naturaleza. Por la educación, el hombre deviene lo que debe ser; por la contra-educación, llega a ser una piltrafa. El ejercicio consiste esencialmente en la reiteración de actos. Mas si a la simple reiteración de actos

no se agregase la intencionalidad, difícilmente se habría iniciado el proceso educativo. El puro ejercicio conduce con frecuencia a la rutina, antieducativa por esencia. Puede una facultad repetir indefinidamente el mismo acto sin que educativamente se vea en lo más mínimo afectada. La iniciación del proceso educativo supone la presencia de una estructura de potencia y acto, de pasividad y actividad subyacente al ejercicio. Se trata de una estructura de orden accidental que puede considerarse como un reflejo, en el ámbito de los accidentes, de la estructura misma de la sustancia. Muchas veces puede verse en esa estructura el simple juego de dos facultades, una de las cuales representa el elemento activo y la otra el pasivo del devenir educativo. Con frecuencia es una y la misma facultad la que, tomada bajo aspectos diversos, juega ese doble papel. En todo caso, con la reiteración de los actos, el principio activo imprime paulatinamente en el elemento pasivo un modo de ser, modificándolo y habituándolo a obrar en determinado sentido. Que este sentido tenga carácter de perfeccionamiento, depende de la intencionalidad involucrada en el ejercicio.

Santo Tomás ha escrito páginas maravillosas sobre la originación de los hábitos, que pueden servir a nuestro propósito actual. En la *Suma Teológica*[1] distingue convenientemente dos clases de agentes: naturales e intencionales. Estos son estructurados de un doble principio: activo y pasivo; en consecuencia, pueden habituarse. Aquéllos sólo muestran el principio activo de su acto y, por tanto, no pueden ser sujeto de habituación. "Hay agentes en los que sólo se encuentra el principio activo de su acto... En ellos no puede causarse hábito alguno por sus actos; de donde resulta que las cosas naturales no pueden habituarse o deshabituarse, como se dice en el segundo libro de la *Etica.*" Se trata de agentes que obran siempre necesariamente de la misma manera; aunque su acto se repita, como no modifica al sujeto, por ser sólo activo, y no pasivo, se repetirá siempre de la misma manera: "Hay, empero, agentes en los cuales existe el principio activo y el pasivo de su acto. Así acontece en los actos humanos. En efecto, los actos de la facultad apetitiva proceden de esta facultad en cuanto es movida por la facultad de conocer mostrándole su objeto; y así, también la facultad de conocer, cuando raciocina sobre las conclusiones, tiene como principio activo la proposición conocida de suyo. De tales actos pueden resultar, en el sujeto que obra, ciertos hábitos, no cuanto al primer principio activo, sino

1 I-II, q. 51, a. 2.

cuanto al principio del acto, que, siendo movido, mueve. Porque todo lo que padece y se mueve por otro es dispuesto por el acto del principio que obra. De donde resulta que de muchos actos reiterados se engendra, en la potencia pasiva y movida, cierta cualidad que se llama hábito. Así es como los hábitos de las virtudes morales son causados en las potencias apetitivas en cuanto son movidas por la razón, y los hábitos de las ciencias son causados en el entendimiento en cuanto es movido por los primeros principios." En las *Cuestiones disputadas* [1] describe con mayor amplitud e insuperada precisión el proceso de generación de los hábitos. En gracia de ello, se justifica la amplitud de la cita que vamos a reproducir casi textualmente. Hay virtudes —dice— que el hombre puede adquirir, en razón de los principios naturales que existen en él por sus propios actos. Se muestra de la siguiente manera. Cuando un ser tiene aptitud natural para determinada perfección, si esta aptitud se encuentra en él únicamente según su principio pasivo, podrá adquirirla, pero no en virtud de su acto, sino por la acción de un agente natural exterior. Por el contrario, si la aptitud para tal perfección está en el ser en razón del principio activo y del principio pasivo, podrá el sujeto alcanzarla por su propio acto. Es lo que acontece, por ejemplo, en un hombre enfermo: tiene, en razón del cuerpo, aptitud o posibilidad para recibir la salud, y tiene, en virtud del alma, el principio activo que obra a efectos de restablecerla; por eso frecuentemente el hombre enfermo alcanza la salud sin recurrir a la acción de ningún principio activo exterior. Ahora bien: la aptitud natural que el hombre tiene para la virtud se encuentra en él cuanto a sus principios activos y a sus principios pasivos, según se puede observar por el orden mismo de las facultades.

En efecto, en la parte intelectiva se comporta como principio pasivo el intelecto posible, que es conducido a su perfección por el intelecto agente. El intelecto, ya en acto, mueve la voluntad, ya que el bien captado por la inteligencia es el fin que mueve el apetito. La voluntad, a su vez, movida por la razón, tiene poder para mover el apetito sensible —irascible y concupiscible—, que por naturaleza debe obedecer a la razón. Se ve, pues, que toda virtud que hace buena la acción del hombre tiene su causa propia en el hombre mismo, quien, por su acción, puede llevarla al acto, ya se trate de la inteligencia, de la voluntad, de la potencia irascible o de la concupiscible. Sin embargo, no acontece ello en la parte intelectiva de la

1 *Sobre las virtudes*, q. 1, a. 9.

misma manera que en la parte apetitiva. La acción de la inteligencia, y de toda facultad cognoscitiva, se produce haciéndose la facultad semejante, en cierta medida, al objeto conocido. De donde se sigue que la virtud intelectual se produce en la facultad intelectiva en cuanto por la acción del intelecto agente, las especies, hechas inteligibles, son causadas en ella y permanecen allí como principio actual o habitual del acto inteligible. La acción de la facultad apetitiva, empero, consiste en una cierta inclinación hacia el objeto apetecido. De donde se sigue que para que se produzca la virtud en ella es necesario proporcionarle una inclinación a tal cosa determinada. Y cuando la razón haya inclinado la facultad apetitiva a tal cosa determinadamente, se producirá, en la misma facultad apetitiva, cierta disposición que, en cuanto se afirme, quedará constituida en el hábito de la virtud. La virtud de la facultad apetitiva no es otra cosa que esa disposición grabada e impresa en ella por la razón si se trata de la voluntad, o por la razón y la voluntad cuando se trata del apetito sensible.

Hasta aquí Santo Tomás, explicando la originación de los hábitos a partir de los actos humanos. La aplicación a nuestro problema de la iniciación del proceso educativo se hace por sí sola. Basta advertir de modo suficiente que cada uno de esos hábitos representa una perfección para la facultad que lo posee y un perfeccionamiento para el sujeto de esa facultad, es decir, para el hombre. Téngase en cuenta, empero, que la originación de los hábitos buenos o virtudes operativas no es todavía la educación, sino simplemente la puesta en marcha de su proceso. El proceso psicológico de nacimiento de los hábitos, por muy interesante que sea para la educación, no puede identificarse con el proceso educativo mismo. Constituye, sin embargo, la adquisición de los hábitos una cierta originación del proceso educativo. La formación de hábitos representa ya algo más que una simple traducción al plano de lo humano de la domesticación animal por modo de reflejos condicionados. Cuando se dice que el hombre es un animal de buenas costumbres, se ha agregado a la simple diferenciación animal una nota distintiva por modo de educación.

3. La educación entendida como posesión de hábitos perfectivos no debe concebirse cual si fuera una realidad absolutamente invariable. El proceso educativo no queda detenido en ese primer estadio de la adquisición de las perfecciones habituales. Debemos registrar en la posesión de los hábitos, como en los hábitos mismos poseídos,

la razón de más y de menos expresiva de mayor o menor perfección. La forma educativa, surgida en el hombre, según queda explicado en el parágrafo anterior, es propiamente un hábito perfectivo del sujeto. Pero he aquí que el hábito, aun permaneciendo esencialmente el mismo y específicamente idéntico, es susceptible de perfeccionamiento, aumentando o mejorando. Puede aumentar por dos razones. Considerado en sí mismo, es decir, independientemente del sujeto al que, encarnándose, perfecciona, porque no es una forma sustancial constitutiva de una especie ni una forma accidental absoluta dotada de especificidad intrínseca y propia, sino una mera forma accidental enteramente ordenada a un término exterior por el cual se especifica y determina. Y considerado en el ser que tiene en el sujeto en que está radicado, porque no encierra razón alguna de indivisibilidad. Será preciso, pues, abrirse al reconocimiento del carácter progresivo del proceso educativo. El verdadero problema está en ver cómo progresa la educación, y en exponer la marcha ulterior de su proceso.

Debe decirse que de dos maneras progresa la educación: por *aumento extensivo* y por *actuación intensiva.* Considerada la forma educativa como *hábito* que adquiere su especificación del término exterior al cual está ordenada, puede advertirse en ella un progreso, no por modo de intrínseca adición de realidad, sino por adición extrínseca, en cuanto la misma forma se extiende y aplica a nuevos objetos materiales en los cuales se encuentra la misma formalidad especificativa inicial. Es el modo de progresión que llamamos "aumento extensivo". Así, por ejemplo, la ciencia puede progresar en un mismo hombre en cuanto alcanza diversos objetos a los que inicialmente no se extendía. Mas, considerada la forma educativa como *forma accidental,* toda posibilidad de aumento por adición debe declararse permitida. Ninguna forma en cuanto tal puede aumentar adicionándose nueva realidad que antes no poseía; y tratándose de una forma accidental perfectiva del sujeto, con menor razón aún. No se debe pensar que la forma educativa comienza por aumentar adquiriendo más realidad y termina comunicándosela al educando, con lo que éste, a su vez, progresaría en perfección. Los análisis que hicimos en el capítulo anterior denuncian como ilusión este modo de entender el cambio accidental. Lo que cambia en el proceso educativo no es la forma en sí misma, ni tampoco el sujeto en sí mismo, sino el todo resultante del sujeto y la forma. Y este cambio consiste precisamente en una mayor radicación de la forma en el sujeto. Es el modo de progresión que llamamos "actuación intensiva". En se-

guimiento de Santo Tomás, explica el P. T. Pegues[1]: "La potencia operativa, que es el sujeto del hábito, estaba, antes que el hábito existiese en ella, indeterminada para obrar en un sentido o en otro. Por el hábito se orienta o inclina para obrar determinadamente en tal sentido. El aumento del hábito no consistirá en una nueva inclinación causada en la potencia operativa, pues la inclinación se encuentra ya en ella y nada nuevo será causado en el orden de esta inclinación como tal inclinación. Pero esta inclinación, ya existente en el sujeto, y que permanece idéntica como tal inclinación, se agranda o hace más fuerte en el sentido de que se apodera más, si se puede decir así, del sujeto que inclina. La facultad está ya inclinada a obrar en tal sentido, pero a medida que se inclina más o que su indeterminación para obrar en el sentido de esta inclinación se precisa y se fija, decimos que la inclinación se agranda. No se debe, pues, imaginar aquí una adición de inclinación, como si a una inclinación se añadiese otra, o a un grado de inclinación se agregasen otros grados, tomando siempre la inclinación en sí misma e independientemente del ser que tiene en el sujeto. La inclinación se agranda únicamente porque el sujeto se perfecciona en el sentido de esta inclinación. Precedentemente estaba menos inclinado, después lo está más. Pero porque la inclinación aumenta así siempre, es cierto que se agranda verdaderamente y según el ser que le es propio, ya que su ser o esencia es hacer que el sujeto esté inclinado, y cuanto más inclinado esté el sujeto mayor será la inclinación. Por donde se ve que cuando se trata del aumento del hábito tomado del lado del sujeto en que se encuentra no hay lugar para hablar de adición de forma a forma, de acto a acto, de cualidad a cualidad, sino únicamente de más completa y más perfecta toma de posesión del sujeto por la cualidad, la forma o el acto preexistentes ya en el mismo sujeto."

El proceso educativo progresa en extensión y en profundidad merced al ejercicio mismo de las facultades educables. Para el progreso en extensión basta hacer entrar a cualquier nuevo acto en la esfera de la propia formalidad educativa. Para el progreso en profundidad, empero, es preciso mantener la tensión inicial del ejercicio y aun superarla. De la misma manera que el alimento insuficiente, lejos de producir aumento cuantitativo en el animal, lo dispone para la disminución, la enfermedad y hasta para la muerte, el ejercicio de in-

1 *Dictionnaire de la Somme Théologique de Saint-Thomas d'Aquin et du Commentaire française littéral.* Toulouse-París, 1935, pp. 529-530.

tensidad decreciente no aumenta la educación, antes bien, dispone al sujeto para la deseducación. Tampoco la gota de agua que cae sobre la piedra logra horadarla más que a condición de que constantemente se reitere y, no juguete del viento, vaya a golpear el mismo punto de la roca. También los actos educativos pueden ser juguetes de la voluntad —el uso de los hábitos reside en la voluntad del hombre—, y, en consecuencia, sólo podrán arraigar más profundamente la perfección del hombre si tienen la debida aplicación y guardan proporción con la intensidad habitual de que ya dispone. Cumplida esa doble condición, todo acto concurre al aumento del hábito y, por lo mismo, al progreso de la educación por modo de actuación intensiva. No concurre, empero, todo acto de tal manera que produzca un efectivo aumento educativo; algunos se limitan a preparar y disponer al sujeto para ese aumento, que en la oportunidad debida se realizará efectivamente bajo la influencia de un acto que reabsorbe, por así decir, la eficacia de todos los que le han precedido.

4. Toda iniciación educativa se endereza a la educación consumada. Pero he aquí que la educación sólo puede decirse consumada cuando a la adquisición de todos los hábitos del bien obrar de que el hombre es susceptible y a su aumento y maduración perfectiva se ha agregado el *uso* de los mismos para el bien. La educación, para ser consumada, debe tener garantía de permanencia. Mientras no se consiga esto, el peligro de deseducación está al acecho. Mil influencias extrañas atentan de continuo contra la educación del sujeto. Para neutralizarlas, y al mismo tiempo garantizar la educación, es necesario el ejercicio reiterado. La mera cesación prolongada de la acción u operación requerida es suficiente para disminuir el hábito y hasta para desarraigarlo enteramente. El uso del hábito está en nuestro dominio. En términos generales, se define el *uso* como la aplicación del principio activo a la acción que debe cumplir. Están en él implicadas todas las potencias humanas: propiamente pertenece a la voluntad, directivamente a la inteligencia y ejecutivamente al resto de las facultades [1]. De ahí que el "uso" sea privativo del hombre como demuestra Santo Tomás cuando dice: "Usar es aplicar algún principio activo a la acción, como consentir es aplicar el movimiento apetitivo para apetecer algo... Pero aplicar una cosa a otra sólo pertenece a aquel que tiene arbitrio sobre ello, lo que no es sino referir una cosa a otra, lo que pertenece a la razón. Por tanto, sólo el animal racional

1 Cfr. SANTO TOMAS, I-II, q. 16, a. 1.

consiente y usa"[1]. El hecho de que las potencias se hayan complementado con los hábitos no significa que hayan cambiado de naturaleza o se haya disminuido su libertad de movimiento y de acción. Lejos de destruir la naturaleza de la potencia, el hábito se conforma a ella, pues es, precisamente, su complemento y perfección. Nada debe la libertad temer de la educación. El hábito no hace que la potencia produzca su acto *por necesidad*; determina que lo ejerza *con facilidad*. Por perfeccionada que esté por el hábito, la potencia conserva el poder de obrar y de no obrar, de obrar en un sentido o en otro. Puede, en una palabra, no seguir continua e ininterrumpidamente la inclinación que el hábito depositó en ella. La educación, pues, que hasta ahora considerábamos constituida por un repertorio de hábitos perfectivos, de los cuales puede el hombre usar cuando quiera y como le plazca, sólo será consumada por el buen uso de los mismos. El hombre consuma su educación habituándose al uso de sus hábitos. Y como el uso se extiende no sólo a las potencias susceptibles de habituación, sino también a las potencias que no son sujeto de hábitos por estar rigurosamente determinadas a la producción de su acto, he ahí un modo de extensión participativa de la educación a la totalidad de las facultades humanas[2].

IV. — Los agentes educativos exteriores

1. La necesidad de principios de actuación extrínsecos al educando para que la educación se realice puede ponerse fácilmente de relieve. Suele considerarse a la sustancia como principio activo de todas las modificcaiones accidentales que acontecen a un ser en el despliegue temporal de su existir. Y bajo muchos respectos, lo es, en efecto. La sustancia del hombre en un principio esencial de actividad. Para ser más exactos, una estructura dual —alma y cuerpo— de principios esenciales activos. Es precisamente la sustancia la que, en último término, produce normalmente la maduración cualitativa en la intimidad del educando. Sin embargo, no conviene olvidar que la sustancia,

1 *Ibid.*, a. 2.

2 Tiene esto especial cumplimiento en las facultades sensibles exteriores. El acto de ver o de oír, por ejemplo, no son, en sí mismos, susceptibles de perfeccionamiento educativo. Lo son, empero, cuanto a su uso, es decir, con referencia al mirar y al escuchar. El acto de visión es indefectible cuanto a la potencia visiva, y defectible cuanto al órgano ocular. Perfeccionar la visión como función vital es tarea del médico; perfeccionarla en cuanto afectada por dirección racional y voluntaria moción, es obra del educador. Por donde se puede establecer la esencial diferencia entre el médico o puericultor y el educador o maestro.

bien que sea un *principio esencial* de actividad, no es un principio de *actividad esencial.* El ser del hombre particular no es por esencia actividad. Necesita, para obrar, la ayuda de otro. Aunque este otro no pudiera decirse causa de las determinaciones educativas del hombre, sino mera causa de que los principios esenciales de la sustancia pasen al ejercicio actual de su propia actividad, seguiría siendo necesaria la apelación a él para poder explicar exhaustivamente la realización del proceso educativo. Además de no ser la sustancia del hombre esencial actividad, tiene otra limitación que la hace ser no inmediatamente operativa. De ahí la exigencia de las facultades como principios de operación por los que la sustancia obra. La facultad misma, empero, está en potencia, y, por tanto, debe ser actuada para que entre en ejercicio. El ejercicio de las facultades necesita ser provocado. Y esta provocación procede, en último término, de alguna realidad exterior. La apelación a determinados agentes exteriores vuelve a hacerse imprescindible.

2. Tales agentes exteriores constituyen legión. Sería empeño vano pretender enumerarlos si no se los redujera a determinadas rúbricas fundamentales. Puede citarse, en primer término, *la naturaleza exterior.* Cada hombre está recibiendo a lo largo de su vida fuertes aldabonazos de las cosas naturales merced a los cuales se despierta a sí propio y entran en ejercicio sus facultades, con lo cual se producirá aquella maduración cualitativa que tan directamente afecta a la educación. Vista desde este ángulo, la educación se ha entendido como una obra natural. Sin caer en las exageraciones de la pedagogía naturalista, reconocemos de buen grado la inmensa importancia de la naturaleza en el orden educativo.

No solamente está el hombre inserto en un contorno natural. Con el nacimiento le viene dado también su encuentro con todo ese repertorio de objetos que constituye el mundo de *la cultura.* Y la cultura influirá también, de modo decisivo, en la provocación del ejercicio de las facultades educables. No es lo mismo haber nacido en el siglo I que haber venido al mundo en el siglo XX. La columna de historia que el hombre trae a sus espaldas es exigente. Hoy hay más posibilidades educativas que en épocas pretéritas. La cultura pesa enormemente sobre los individuos. En ella y de ella vive el educando. Se la ha comparado a la solera que somete el vino a una serie de transformaciones hasta imprimirle su propia ley.

Con todo eso, la cultura y la naturaleza dejan márgenes de causa-

lidad educativa que ocupan otros agentes. Es cierto que el hombre nace en un medio natural y vive en determinado ambiente cultural, pero no lo es menos que se desenvuelve en el seno de *una comunidad* de la que forma parte. La naturaleza y la cultura actúan sobre nosotros inconscientemente —diríamos—, y para que esta su acción tenga sentido educativo, debemos cuidar de ella; la comunidad, empero, actúa cuidando de nosotros. Y aun debe advertirse que esa comunidad es de triple orden: *familiar, civil y religiosa,* con lo cual las posibilidades educativas se triplican también.

Resta, finalmente, otro factor de reconocida importancia, que bajo algún respecto asume la eficacia de todos los anteriores: *el maestro.* El es quien, teniendo en cuenta que la naturaleza está influyendo sobre los educandos y que la cultura atenaza la vida de los individuos, imprimirá a esa doble acción rumbos definidos mediante su propia actividad. Y es también el maestro quien, completando o supliendo la acción de la comunidad, entrará en directa comunicación educativa y hasta constituirá la verdadera comunidad educativa.

En los puntos que siguen analizaremos separadamente la peculiar modalidad causal de los seis factores señalados en orden a la realización de la educación.

3. Entendemos por naturaleza como factor educativo el repertorio íntegro de las cosas creadas, entre las cuales aparece —de momento, como una cosa más— el educando. Cada una de estas cosas, cuyo conjunto constituye la naturaleza creada —*natura naturata,* según venerable expresión—, obra sobre el hombre precisamente porque tiene naturaleza. Y se trata de ver en qué consiste este obrar de la naturaleza de las cosas naturales en orden a la educación del hombre. Prescindimos de buen grado de toda la serie de acciones de tipo físico producidas sobre el hombre por las cosas de la naturaleza para referirnos únicamente a las acciones *intencionales* que ponen en marcha el proceso de perfeccionamiento humano. Dos de estas acciones nos interesan sobremanera: aquella por la cual las cosas naturales son principio activo de nuestros actos de conocimiento y aquella otra por la que son término de nuestras tendencias apetitivas. Sin la naturaleza exterior no se producirían en el hombre esas dos acciones inmanentes perfectivas que responden a los nombres genéricos de *conocimiento* y *amor.* Siempre será difícil dar explicaciones exhaustivas de esos dos fenómenos. Aquí no lo pretendemos porque ni siquiera es necesario. Queremos únicamente observar el papel que desempeñan las cosas naturales en la originación del conocimiento y del amor como operaciones del hombre. Dice en algún lugar Santo Tomás que como

todo operante debe estar unido en cierto modo al objeto sobre el que opera, es necesario que las cosas extrínsecas, objeto de las operaciones humanas, se comparen al hombre de dos maneras: una, de atracción de las cosas por parte del hombre, y otra, de atracción del hombre por parte de las cosas [1]. La primera tiene cumplimiento en las operaciones de orden cognoscitivo (sensitivo e intelectivo); la segunda se realiza en las operaciones apetitivas (apetición sensible e intelectual o voluntaria). La consumación de ambas operaciones da por resultado la unión o *asimilación* intencional de las cosas y el hombre. En el conocimiento se trata de una asimilación *del hombre a las cosas*; en el amor, de una asimilación *de las cosas al hombre.* La actuación de las cosas es distinta en uno y otro caso. En el conocimiento, el objeto es *agente,* eficiente: introduce su imagen en el hombre, "se lo asimila activamente, lo moldea, por decirlo así, a su imagen y semejanza; lo transforma hasta lograr convertirlo en sí mismo" [2]. En el amor, las cosas son alicientes: atraen al hombre y se dejan asimilar por él. El orbe intencional está lleno de paradojas. El conocimiento, que comienza siendo entrega a lo conocido, termina siendo posesión; el amor es posesión de lo amado con constante donación de sí. La naturaleza exterior actúa sobre el hombre enviándole su mensaje de verdad y de inteligibilidad. Sin esta actuación seríamos noche. Y, conocida, actúa la naturaleza sobre el hombre enviándole su mensaje de bondad. Sin ello seríamos esterilidad.

4. Llamamos cultura, en el sentido que aquí interesa, a la faceta objetiva de la serie entera de los artefactos que resultan de la acción del hombre sobre cualquier elemento de la naturaleza. Se trata del repertorio de las manufacturas humanas. Cultura es acción del hombre, positivamente valiosa, encarnada, inmediata o mediatamente, en la naturaleza. Constituye la totalidad de las producciones humanas que se diversifican y concretan en el idioma, la ciencia, la creencia, el arte, la técnica... Con un orbe cultural así definido se encuentra también el educando. Y preguntamos ahora por la acción que, en orden a la educación, pueden ejercer los objetos o bienes culturales. Se comprende fácilmente que la cultura actúa sobre el hombre siguiendo el doble curso de aquella línea que observamos en la actuación de la

1 I. q. 78, a. 1: "Cum autem operans oporteat aliquo modo coniungi suo obiecto, circa quod operatur; necesse est extrinsecam rem, quae est obiectum operationis animae, secundum duplicem rationem ad animam comparari. Uno modo secundum quod nata est animae coniungi, et in anima est per suam similitudinem... Alio modo secundum quod ipsa anima inclinatur et tendit in rem exteriorem."

2 BARBADO, M., *Estudios de Psicología experimental.* Madrid, 1948, t. 2, p. 47.

naturaleza, es decir, como eficiente y como aliciente. Pero mientras la naturaleza no puede, en lo que tiene de suyo, hacer otra cosa que "naturalizar", la cultura levanta al hombre de su natural postración e imprime a su vida el ritmo y la ley de humanidad. El efecto de la asimilación cognoscitiva del hombre por la cultura y su amorosa posesión es precisamente el cultivo de la humanidad. El hombre en el cual se ha logrado esa asimilación y posesión se llama justamente culto o cultivado. Mas, para que la posesión cultural pueda decirse educación, no ha de ser simple resultado de la adopción objetiva, de su transvasación al sujeto, sino que habrá de ser vital asimilación educativa disponible por las energías productoras del hombre.

5. Se dice con frecuencia que la educación es obra esencialmente social. Muy cierto si se toma lo social por oposición a lo solitario. Fue utópica la pretensión roussoniana de aislar al educando de toda sociedad. La naturaleza y la cultura educan, pero sin carácter misivo. La misión de educar la posee la sociedad en la que y de la que nace el educando. Desde este punto de vista, y con una fundamentación teológico-jurídica, se dice así en la enciclica *Divini illius Magistri:* "Tres son las sociedades necesarias distintas, pero armónicamente unidas por Dios, en el seno de las cuales nace el hombre: dos sociedades de orden natural: tales son la *familia* y la *sociedad civil*; la tercera, *la Iglesia,* de orden sobrenatural. *Ante todo, la familia,* instituida inmediatamente por Dios para un fin suyo propio, cual es la procreación y educación de la prole; sociedad que por esto tiene prioridad de naturaleza, y consiguientemente, cierta prioridad de derechos respecto de la sociedad civil. Sin embargo, la familia no es sociedad perfecta, porque no tiene en sí todos los medios para el propio perfeccionamiento; mientras la *sociedad civil* es sociedad perfecta, pues encierra en sí todos los medios para el propio fin, que es el bien común temporal. De donde se sigue que, bajo *este respecto,* o sea en orden al bien común, la sociedad civil tiene preeminencia sobre la familia, que alcanza precisamente en aquélla su conveniente perfección temporal. La tercera sociedad, en la cual nace el hombre, por medio de Bautismo, a la vida de la Gracia, es *la Iglesia;* sociedad de orden sobrenatural y universal, sociedad perfecta, porque contiene todos los medios para su fin, que es la salvación eterna de los hombres, y, por tanto, suprema en su orden. Por consiguiente, la educación que abarca a todo el hombre, individual y socialmente, en el orden de la naturaleza y en el de la gracia, *pertenece a estas tres sociedades necesarias,* en una medida

proporcional y correspondiente a la coordinación de sus respectivos fines, según el orden actual de la providencia establecida por Dios."

Examinemos cómo cumplen su respectiva misión educativa esas tres sociedades. Comencemos por la familia, desde cuyo punto de vista la educación nos aparece como necesario complemento natural de la generación. Ha escrito Santo Tomás: "El padre carnal participa de modo especial de la razón de principio, la que de modo universal se encuentra en Dios. El padre es principio de la generación, educación, disciplina y de todo cuanto se refiere al perfeccionamiento de la vida" [1]. Y fundamenta esa razón de principio en el orden educativo cuando dice que "la naturaleza no pretende solamente la generación de la prole, sino también su desarrollo y progreso hasta el perfecto estado de virtud" [2]. Y Alfonso X *el Sabio* legisló: "Amuchiguar (multiplicar) non se puede el Pueblo en la tierra, solamente por facer fijos, si los que ouiren fecho, no los supiessen criar, e guardar *que vengan a acabamiento de ser omes.* E, como quier que todos ayan voluntad desto por natural, e por razon, per mucho conuiene que sean sabidores de lo fazer. Ca maguer (aunque) el ome quiera la cosa, e la pueda fazer, si non ouiere sabiduria en fazerla, nunca bien la puede auer, nin benir a acabamiento della. E por ende los Sabios, que fablaron en la crianza de las cosas, mostraron que para fazerse complidamente, deuen y (en ello) ser catadas (consideradas) tres razones. La una que viene por su natura. E las dos por seso (razón). La natural es que ame ome la cosa que cría. E las que son por seso la una es que las cosas que criare, que las sepa guardar, de guisa que la aduga (lleve) y a crianza acabada. E la otra que sepa aprovechar della. E si en todas las cosas esto mandaron guardar, cuanto más en los fijos que han. E si cualquier otra cosa, que el ome faga, ama, porque es su fechura, quánto más deue amar su fijo, que es fecho de su cuerpo mismo segun natura, con grande amor, e que finca (queda) despues del en su remembranza. E por esto natura da a los padres amar los fijos más que otra cosa. A esta amistad los aduze a criarlos con gran piedad, dandoles aquellas cosas que les seran buenas, e porque más ayna (pronto), o mejor se crien. Dales otrosi seso para guardallos que vengan a crianza complida, e a ser omes acabados, no solamente en los cuerpos, y en sus miembros, más aun en costumbres, e en maneras, mostrándoles aquellas cosas que deuen facer..." [3].

1 II-II, q. 102, a. 1.

2 III, q. 41, a. 1.

3 Ley 3, tít. 20, p. 2. Cit. Por D. DOMINGUEZ, *Enquiridion de educación cristiana.* Santander, 1949, pp. 111-12.

Los padres, pues, son los educadores natos de sus hijos. Para cumplir su misión deben tomar conciencia de que las circunstancias naturales y culturales en medio de las cuales se desenvuelven los niños, están actuando eficazmente en determinado sentido. Unidas a todo otro repertorio de condiciones, constituyen el ambiente propicio para la buena educación. Después de proveer al ambiente adecuado, la familia, los padres, habrán de cumplir tres funciones imprescindibles respecto de los hijos: dirigirlos, regirlos y corregirlos. Dirigir por los cauces de su auténtica finalidad al desarrollo perfectivo de los hijos; sostener y regir, aumentando y favoreciendo el desenvolvimiento de los gérmenes perfectivos de la naturaleza, y corregir, enmendando y extirpando aquellos otros que pueden imperfeccionar y degradar la naturaleza por no ser *según* razón: he ahí la triple función causal de la familia en el orden educativo. Inexcusable deber y, por lo mismo, inalienable derecho de los padres, es la educación de los hijos. Principio de vida son también principio de educación para la vida, vivientes ejemplos de vida.

6. Es el caso, empero, que, como ya señalamos, la familia, bien que natural, es sociedad imperfecta, y sólo en el seno de la sociedad civil puede remediar su imperfección natural. De aquí que la educación dada por la familia pueda y deba ser completada por el Estado. Mas ¿en qué sentido? Los títulos que el Estado puede exhibir en orden a la educación son muy distintos de los que, según vimos, presenta la familia. El educando es miembro de una familia y también es miembro de un Estado. Pero primero lo es de la familia y después del Estado. Miembro de la familia nace y del Estado se hace. Se nace hijo y se deviene ciudadano. Considerada, pues, la causalidad material, el educando pertenece a una familia y a un Estado; pero de distinta manera: a la familia, según el ser recibido; al Estado, según el ser entregado. Lo cual nos está advirtiendo una más radical diferencia: el educando es algo del padre por razón de principio, de causa eficiente, pero no pertenece al Estado bajo este respecto. El título educador de la familia tiene razón de fecundidad y está basado en la paternidad natural; el del Estado hay que buscarlo en otra parte. El fin primario del matrimonio es la generación de la prole y, consiguientemente, la crianza y la educación. El fin del Estado es el bien común. "Ahora bien: este fin, el bien común de orden temporal, consiste en la paz y seguridad de que las familias y cada uno de los individuos pueden gozar en el ejercicio de sus derechos, y, a la vez, en el mayor

bienestar espiritual y material que sea posible en la vida presente mediante la unión y la coordinación de la actividad de todos. Doble es, pues, la función de la autoridad civil que reside en el Estado: proteger y promover y no absorber a la familia y al individuo o suplantarlos. Por tanto, en orden a la educación, es derecho, o, por mejor decir, deber del Estado, proteger en sus leyes el derecho anterior de la familia... (y) el mismo derecho en la prole, cuando venga a faltar física o moralmente la obra de los padres, por defecto, incapacidad o indignidad... (y) promover de muchas maneras la misma educación e instrucción de la juventud..., favoreciendo y ayudando a la iniciativa y acción de la Iglesia y las familias..., completando esta obra, donde ella no alcanza o no basta, aun por medio de escuelas e instituciones propias, porque el Estado, más que ningún otro, está provisto de medios, puestos a su disposición para las necesidades de todos, y es justo que los emplee para provecho de aquellos mismos de quienes proceden. Además, el Estado puede exigir, y, por tanto, procurar que todos los ciudadanos tengan el conocimiento necesario de sus deberes civiles y nacionales, y cierto grado de cultura intelectual, moral y física, que el bien común, atendidas las condiciones de nuestros tiempos, verdaderamente exija" [1].

Bien que subsidiaria, la misión educadora del Estado queda también establecida. Pero la cuestión versa sobre el modo de cumplirla desde el punto de vista de la causalidad eficiente que aquí nos ocupa. Más adelante nos referiremos a la acción del maestro en el seno de la escuela. Aquí nos limitamos a exponer la directa acción educativa del Estado realizada fuera de las instituciones escolares por él fundadas. La sola presencia del Estado es de suyo educadora. La estrecha coordinación funcional de sus tres poderes fundamentales —legislativo, ejecutivo y judicial— facilita eminentemente la educación de todos los ciudadanos. Una sabia legislación unida a una estricta ejecución y a una prudente justicia constituye el ambiente civil excelentemente educativo. Tiene el Estado en su poder la historia de la nación, bajo muchos respectos maestra de la vida. La prudencia de sus gobernantes, el heroísmo de sus soldados, la sabiduría de sus hombres de ciencia, la santidad de sus mejores miembros, son otros tantos modelos de educación del pasado para el presente.

7. Algo se ha de decir también de la sociedad religiosa. El derecho educador de la Iglesia lo expresa la encíclica *Divini illius Magistri*

1 *Divini illius Magistri.*

con estas palabras: "Pertenece de un modo supereminente a la Iglesia la educación, por dos títulos de orden sobrenatural, exclusivamente concedidos a ella por el mismo Dios, y por esto absolutamente superiores a cualquier otro título de orden natural. El primero consiste en la expresa misión y autoridad suprema del magisterio que le dio su divino Fundador: "A Mí se me ha dado toda potestad en el cielo y en la tierra. Id, pues, e instruid a todas las naciones, bautizándolas en el nombre del Padre, y del Hijo, y del Espíritu Santo: enseñándolas a observar todas las cosas que Yo os he mandado. Y estad ciertos que Yo estaré con vosotros hasta la consumación de los siglos" *(Mat.*, 28, 18-20). El segundo título es la maternidad sobrenatural con que la Iglesia, Esposa inmaculada de Cristo, engendra, alimenta y educa las almas en la vida divina de la gracia con sus sacramentos y su enseñanza." "En cuanto a la extensión de la misión educativa de la Iglesia, ella comprende a todas las gentes... Se extiende a todos los fieles... (y) a los no fieles, por ser todos los hombres llamados a entrar en el reino de Dios y a conseguir la eterna salvación." Y aún debe advertirse "que con tal supereminencia de la Iglesia no sólo no están en oposición, sino antes bien en perfecta armonía los derechos, ya de la familia, ya del Estado, y aun los derechos de cada uno de los individuos respecto a la justa libertad de la ciencia, de los métodos científicos y de toda cultura profana en general. Puesto que, para apuntar ya, desde luego, la razón fundamental de tal armonía, el orden sobrenatural, al cual pertenecen los derechos de la Iglesia, no sólo no destruye ni merma el orden natural, al cual pertenecen los otros derechos mencionados, sino que lo eleva y perfecciona, y ambos órdenes se prestan mutua ayuda y como complemento, respectivamente proporcionado a la naturaleza y dignidad de cada uno, precisamente porque uno y otro provienen de Dios, el cual no se puede contradecir."

Esta misión es realizada por la Iglesia, en primer término, con el maravilloso ambiente educativo de que dispone y cuyos elementos principales son los sacramentos, "medios divinamente eficaces de la gracia"; los ritos, "todos de manera maravillosa educativos"; el templo, "asimismo admirablemente educativo en el lenguaje de la liturgia y del arte"; las asociaciones y congregaciones piadosas y recreativas. En segundo lugar, cumple directamente su misión con el magisterio ejercido a través de las escuelas de todo orden por ella fundadas, y su acción puede explicarse sobre el modelo de la causalidad ejercida por el maestro según explicamos a continuación.

8. Toda la eficiencia educativa exterior se pone en manos del educador o maestro. Él es quien, por vocación y por ministerio, debe ejercer la tarea educativa. Aquí interesa averiguar si efectivamente puede cumplirla y cómo la cumple de hecho. Dicho de otra manera, que nos instala directamente en el centro mismo del problema: puesto que se trata de explicar la causa eficiente de la educación obrando desde fuera del educando, preguntamos si el maestro produce la educación y cuál sea el modo de la causalidad ejercida.

La necesidad de este planteamiento se deja sentir al considerar que, según hemos notado en reiteradas ocasiones, la educación —aun en el sentido activo— es una perfección inmanente, cuyo proceso comienza y concluye en el educando. Y se confirma al observar la diversidad histórica de las concepciones interpretativas de la acción magistral.

Para colocarnos en la vía conducente a la solución de nuestro problema se ha de reparar en el comportamiento de las formas educativas respecto de su sujeto. Hemos puesto suficientemente de relieve, en el lugar correspondiente, que para todas las formas educativas hay en el hombre algo en potencia. Por de pronto, en potencia pasiva. Las formas naturales preexisten en potencia pasiva natural; las sobrenaturales, únicamente en potencia obediencial. Todas ellas para ser actualizadas, exigen un principio activo que debe obrar en la intimidad del educando.

Ningún principio activo de orden natural puede actualizar a una potencia obediencial. Tratándose, pues, de las formas educativas sobrenaturales, la apelación a la divina virtud es imprescindible. Por eso, Dios es educador por antonomasia. Obrando desde la interioridad del educando, más que educir, inyecta o inocula la forma educativa actualizadora de la potencia obediencial. En este orden, todos los demás agentes son meros cooperadores, y los medios utilizados, puros instrumentos.

Las formas educativas naturales preexisten en potencia y no en acto, como los platónicos pensaron, pero pueden ser reducidas al acto por un agente natural próximo, y no sólo por el agente primero, como establecían los filósofos hispanoárabes [1]. La apelación a Dios seguirá siendo necesaria, pero no se trata ya de inmediatez. En la intimidad del educando se encuentra, junto a la potencia pasiva, el principio activo de la forma educativa. Dígase, pues, que las formas educativas preexisten en potencia activa. Con ello nos abrimos al reconoci-

1 Cfr. *De Veritate*, q. 11, a. 1.

miento de la posibilidad de la autoeducación. Ello, empero, no excluye la posibilidad de actuación verdadera y eficaz de agentes extrínsecos al educando. Muchas veces, si la naturaleza del educando no fuese ayudada, proporcionándole aquellas cosas con las que puede ejecutar su acto, la forma educativa no sería producida. Síntesis de estos agentes extrínsecos es precisamente el maestro. Ello basta para mostrar la posibilidad y necesidad de la actuación eficiente magistral en el orden educativo.

Resta ver qué tipo de causalidad eficiente es la ejercida por el maestro. Sólo la causa eficiente *perfectiva* le está vedada al maestro humano, ya que sólo bajo el supuesto de la actividad propia del educando puede conseguirse la educación. En todos los demás dominios de la causalidad eficiente finca, mediata o inmediatamente, la labor magistral. Vamos a verlo, siguiendo de cerca una reciente investigación de Arsenio Pacios [1] sobre el tema que nos ocupa.

Aunque no se limite a ello su tarea, el maestro ejerce, por de pronto, una causalidad eficiente *per accidens* en el sentido de desembarazar de obstáculos el progreso de la naturaleza del educando en la marcha hacia la perfección. También desempeña el papel de causa *dispositiva* en el sentido de preparar al educando para la mejor recepción de las formas educativas. El maestro es, sobre todo, causa *auxiliar* de la educación. "La labor del maestro consiste, en este caso, en ayudar a la naturaleza, imitándola en su actividad, adaptándose a su proceso natural, provocando y dirigiendo la actividad del discípulo, nutriéndole de los signos sensibles idóneos para que éste, en una etapa personalísima, interprete y asimile el conocimiento del maestro y desarrolle en sus facultades una actividad paralela a la que se despliega en las del maestro. De este modo se logra un aprovechamiento máximo del esfuerzo del educando, que considera cuanto el maestro estima útil y desecha nociones y caminos que aquél juzga inútiles o perjudiciales para el perfeccionamiento que se persigue. Por tanto, esta causalidad, en modo alguno, es propia de la causa *perfectiva,* porque supone que que el alumno capte, interprete y asimile en una labor enteramente personal la aportación, necesariamente de orden sensible, del maestro; pero supera a la de la causa *per accidens* y a la de la preparante o *dispositiva,* porque ejerce un influjo positivo en el efecto, aunque sea a través, y de acuerdo con el modo de ser, de la causa perfectiva, que es la misma naturaleza del discípulo. Este signo positivo de la labor

1 *La causalidad educativa del maestro,* en "Revista Española de Pedagogía", t. 8, n. 17.

magistral es lo que, en definitiva, significa y pone de relieve la importancia del maestro y su ejercicio" [1]. Además de esto, "el maestro, a través del signo y del conocimiento que mediante él comunica al discípulo, puede ser, con respecto a él, verdadera causa *consiliante* o directora de sus actividades, orientándolas por el conocimiento y organizando en él todos los hábitos, incluso los morales, que constituyen la educación. Con la mayor frecuencia corre a su cargo la *intencionalidad* de la educación" [2].

1 A. PACIOS, *loc. cit.*, p. 190.
2 *Ibid.*, p. 192.

CAPÍTULO V

LA REGULACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO

I. EL PROBLEMA

1. Una última cuestión hemos de abordar para completar el tratado del proceso educativo. Se habrá observado suficientemente que la realización de la educación exige regulación y medida. Como perfeccionamiento intencional, la educación pide orientación y guía. Explicar en sentido causal la dirección del proceso educativo es la tarea que ahora nos proponemos llevar a cabo.

2. Por muy poderosas razones, se asigna a la llamada causa ejemplar el cumplimiento de esa función. Cuando el pensamiento metafísico escaló la cumbre a que podía llegar en una época en que aún no resplandecían sobre la Humanidad los fulgores del Evangelio se constituyeron dos sistemas filosóficos de tanta gravedad e importancia que, en realidad, estamos viviendo todavía de sus consecuencias. Nadie ignora que la historia de la filosofía es comparable a un movimiento pendular que avanza apoyado en los extremos nominales de Platón y Aristóteles. Toda la historia de la filosofía podría entenderse, en efecto, según los elementos preponderantes del platonismo y del aristotelismo. Si quisiéramos, empero, resumir en una doble proposición el fundamento del pensamiento metafísico de ambos autores, diríamos: para Platón, la idea rige al ser; para Aristóteles, el ser rige a la idea. Quiere decirse: todas y cada una de las determinaciones entitativas presentes en cualquiera de las realidades de nuestro mundo sensible están regidas y determinadas por la idea presente en el mundo inteligible (Platón). Y, contrariamente: todas y cada una de las determinaciones entitativas de las ideas de nuestro mundo intelectual están regidas por las cosas del mundo sensible (Aristóteles).

¿Cuál de los dos metafísicos tendrá razón? Llevada la cuestión a tal simplicidad, debe afirmarse que ambas posiciones tienen su debilidad y su eficacia. Ninguna de ellas logrará absoluta prevalencia. Es imprescindible hacer entrar en juego una distinción fundamental que podría expresarse con estas palabras: orden estático ontológico y orden dinámico productivo. En el orden estático jamás podrá declararse verdadera la aserción de Platón. Las cosas del mundo sensible no están regidas ni determinadas por las ideas del cosmos inteligible. En ese orden, la sentencia atribuida a Aristóteles goza de plenitud de verdad. Mas, en el orden dinámico, las cosas acontecen de manera muy distinta. Lo que se produce —nos referimos al dominio de la producción artificial— se produce en conformidad con una idea que en cierto sentido preexiste en la mente del artífice. La idea ejerce una causalidad ejemplar como modelo sobre el cual el agente regula la acción.

II. La causa ejemplar

1. Estamos en presencia de la causalidad ejemplar. Partamos de un ejemplo que nos permita desvelar su esencia. Un artista se encuentra ante un bloque de mármol que encierra potencialidad suficiente para que de él sea extraída una infinidad de obras de arte. El artista puede hacer de ese bloque de mármol un *Apolo* o una *Diana,* por ejemplo. ¿Qué es lo que interviene para que surja *Apolo* y no *Diana?* Parece que únicamente la idea que, presente en la mente, regula la acción del artista. Esta idea es lo que llamamos causa ejemplar. La causa ejemplar influye especificando, ya que la taleidad del efecto de ella depende. No es, empero, principio constitutivo, como la causa formal intrínseca; es mera causa formal extrínseca: actúa sin comunicar su propia realidad. Por eso el arte no puede entenderse como realización de una idea; es, simplemente, expresión. La idea no influye por la acción y el movimiento como la causa eficiente, ni como el bien conocido que mueve el apetito, como la causa final. No es eficiente ni aliciente. No empuja ni atrae, aunque desasosiegue. Influye dirigiendo en cierto sentido la acción de la causa eficiente. La causa ejemplar comunica al efecto su similitud paradigmática, determinando y dirigiendo la acción del agente. En la educación la causa ejemplar marca, pues, la intencionalidad, dirigiendo la acción del agente hacia una meta determinada.

III. La causa ejemplar de la educación

1. Mas, ¿dónde se encuentra la causa ejemplar de la educación? Por ser idea, la causa ejemplar no "está" en parte alguna: "es" en la mente. Sólo "están" las cosas materiales. La causa ejemplar de la educación es en la mente del educador. Adviértase, empero, que "ser en la mente" no quiere decir que en la mente haya sido siempre. Las ideas son también producidas. Como en tantas ocasiones, el gran Aristóteles está asistido de sobrada razón, la idea ejemplar de la educación ha sido extraída de la realidad, conquistada por el conocimiento. Tiene por padre al intelecto humano y por madre a la humana experiencia. Una y otro nos remiten, en último término, a una realidad fundante de la idea reguladora del proceso educativo. El intelecto humano verifica sus conquistas volcado sobre la experiencia, y ésta versa sobre algo real objetivo. A la realidad objetiva proporcionadora de la idea ejemplar de la educación queremos ahora referirnos.

2. Digamos, para empezar, que la causa ejemplar de la educación no puede ser otra que la idea de perfección humana. La palabra "perfección" tiene la magia suficiente para calmar toda inquietud en este orden. Por eso suelen convenir todos los filosófos cuando se trata simplemente de señalar dónde se encuentra la causa ejemplar del proceso educativo. La perfección (real) a conseguir es la meta del proceso; la perfección (ideal) a imitar es la causa ejemplar reguladora del proceso. Las discrepancias resurgirán cuando se trate de inquirir la realidad objetiva susceptible de entregarnos la idea de perfección humana. Es natural: la perfección humana es esencialmente una, aunque en los individuos se dé en gradaciones infinitas; pero la idea de perfección puede ser múltiple, porque depende del tipo de hombre que cada cual considere como perfecto.

3. Históricamente hablando, pudiéramos reducir a unos pocos los tipos de hombre realizados. Nimio de Anquín ha abordado el problema de su determinación en una profunda monografía [1], cuyo resumen obsequiamos aquí: "Desde el punto de vista del mundo occidental, tres son los tipos antropológicos fundamentales:

a) El hombre judío, en cuanto personifica el hombre predestinado (el pueblo elegido). El judío lo recibe todo de Dios, y por eso su

1 *Antropología de los tres hombres históricos*, Universidad de Córdoba (Argentina), 1951.

fe, por un lado, tuvo el carácter de una experiencia irrefragable, y por otro careció de la profundidad de las riquezas espirituales adquiridas por un esfuerzo personal y acrecentadas constantemente por la voluntad concentrada en torno de ellas y fecundada por el amor. La falta de un trabajo personal en la fundamentación de la fe librada a las manos de Dios que la obsequiaba en un movimiento de su amor al pueblo predestinado, ocasionó que el hombre no tendiese un puente para llegar por sí —en cuanto fuera posible— a la divinidad. El hombre quedó frente a Dios como una entidad totalmente pasiva, casi despersonalizado, sin posibilidad de realizar una comunión con lo divino. En la religiosidad judía encontramos el Tú divino y el yo humano dialogando a través de una infinita distancia.

b) El hombre griego que lo tuvo todo de sí, por sí y para sí. En la historia del pueblo griego no encontramos ninguna conciencia de elección sobrenatural. La especulación griega no se mueve sobre un terreno preparado, ni conoce gratuitamente verdades sublimes por un acto de predestinación, sino que se ofrece como un esfuerzo humano que se realiza lenta y trabajosamente por avances y retrocesos, sin otra garantía que la evidencia de sus verdades. El mundo griego es todo racional, y la serenidad tradicional que lo envuelve procede de allí, de ser un reflejo de una naturaleza equilibrada y armoniosa. La historia del pueblo griego es la historia del hombre racional, que conquista lo conquistable por la fuerza de sus propias y únicas potencias.

c) El hombre cristiano que realiza la reconciliación del hombre judío que tuvo todo de Dios, por Dios y para Dios y del hombre griego que lo tuvo todo de sí, por sí y para sí. Esta fusión antropológica se realiza por Cristo, que es de la familia de David y, por tanto, de la raza judía, hijo de Dios y Verbo encarnado. En cuanto hijo de la familia de David, era portador de la elección y traía consigo toda la ley antigua. Pero al mismo tiempo en cuanto Verbo encarnado trajo consigo la filialidad divina y la ley nueva. Y por eso en Él se cumple la plenitud del Hombre, la Humanidad perfecta; en Él están el hombre de la Antigua Alianza y el Hombre de la Redención, y por eso San Pablo, siendo de raza judía, carnalmente hablando, afirmaba no ser ni judío ni griego, porque pertenecía a un linaje nuevo que trascendía la carnalidad de la raza y realizaba un nuevo tipo antropológico: el hombre cristiano. Este es el tipo antropológico definitivo, después del cual sólo está la nada."

Sólo este último tipo de hombre debiera atraer la atención de los educadores que aspiran a recorrer una vía de auténtica fecundidad. Y

ello porque, "en realidad, no hay más posibilidad de subsistencia que el hombre cristiano, en el cual confluyeron y pervivieron las excelencias de los tipos antropológicos anteriores". "En la conciencia cristiana viven en fecunda alianza el principio de libertad armónica que animó al hombre griego y el de dependencia de lo divino que arraigó en el alma de Israel. El cristiano salvó en la integridad de su persona todo lo que debía salvarse del mundo antiguo, colocándolo bajo la ley nueva del Amor. Esta integración es definitiva, porque está sellada por la sangre de la Redención. Las dos naturalezas investidas por Cristo significan analógicamente el hombre griego, que era el hombre humano, y el hombre judío, que era el hombre divinal; ambos se fundieron en la persona de Jesús. El hombre cristiano lleva en sí lo griego y lo judío, y por ello no es ni griego ni judío. ni libre ni siervo; es todo a la vez; griego, judío, libre y siervo, en la unidad de la *creatura.* Tal es el nuevo tipo antropológico nacido en Belén y crucificado en el Gólgota, pero que será para siempre el modelo del hombre, que ya no admitirá ser modificado o integrado; Cristo es el Hombre perfecto, el prototipo sacro de la Humanidad" (Nimio de Anquín). Desde entonces, dos posibilidades de realización se ofrecen al hombre: una de ascenso a la plenitud, otra de descenso hasta la nihilidad. Todo hombre que viene a este mundo se sitúa ante el terrible dilema de ser o no ser: de ser cristiano o no ser nada. Una tercera posibilidad está negada y condenada al fracaso, como lo atestigua la historia. En vano se pretenderá resucitar al hombre enterrado en el bautismo, o realizar desde la dimensión cristiana al hombre que no ha querido ser bautizado. La llamada Reforma fue la rebelión del hombre que no quiso amalgamarse con los elementos naturales de la gentilidad, la protesta moderna del judío contra el griego. Como por ley de compensación, asistimos paralelamente a la protesta del helenismo contra los elementos judaicos asimilados en el cristiano, y cuya manifestación más reciente aparece en el fenómeno del existencialismo. Todo será en vano. Y vanidad de vanidades llegará a ser esa furiosa protesta y directa oposición al ser cristiano que la existencia comunista lleva a sus espaldas como única carga positiva.

4. La idea de perfección *puede* ser múltiple, pero *debe* ser una. La imaginación multiplica los ideales ilusorios, porque se mueve en el ámbito de lo posible; el intelecto sólo se ilusiona con un ideal porque discurre en el orbe de la realidad. Y la realidad es que Cristo encarnó el tipo perfecto de la humanidad. Considerado como hombre

particular, "todo lo hizo bien". Por tanto, todas las potencias estaban perfeccionadas. En consecuencia, debió estar adornado de todas las virtudes. Y con las virtudes poseyó todas las prerrogativas y las excelencias todas. Destaquemos aquí las derivadas de su título soberano de Doctor supremo, encargado de enseñar a los hombres las maravillas del reino de Dios. En Él se encierran todos los tesoros de la sabiduría y de la ciencia. Nada extraño, pues, que su Evangelio cruce los lugares y los tiempos para alcanzar a todos los corazones y perfeccionar a todos los espíritus. Sin embargo, no era nuestro propósito referirnos a la plenitud de la gracia particular o personal de Cristo, sino más bien a la gracia que le fue dada en función de los demás hombres. Se trata de la llamada gracia capital poseída por Cristo en cuanto cabeza del Cuerpo místico, al que de hecho o de derecho, actual o potencialmente, pertenecen todos los hombres sin excepción de raza, ni de lugar, ni de tiempo, ni de sexo, ni de cualquiera otra condición. Cristo es el nuevo primer Padre, el iniciador del linaje cristiano. Al nuevo primer Padre corresponde el nuevo hombre renacido, el cristiano, más que hecho, rehecho en su alma y en su cuerpo a imagen de Cristo, quien, asumiendo humana naturaleza, engendró a todos los hombres en la suya. Desde entonces somos simiente de Cristo, portadores de naturaleza cristógena. Por eso tendrá significación pedagógica hablar, como el Apóstol, del *alter Christus* y se podrá proponer como tarea educativa el "suscitar el germen de Cristo" que preconiza San Agustín. En cada hombre que viene a este mundo existe una real posibilidad de imitación de aquella otra realidad que encarna la perfección suma en el orden humano y constituye el fundamento de la idea ejemplar de la educación. Se trata de la realidad de Cristo, revivida ya por tantos hombres a lo largo de la historia. Estos hombres, los santos, son los modelos inmediatos para la educación. Aquella unidad ejemplar que es Cristo ha proliferado en una multiplicidad de modelos en conformidad con lo que la Iglesia pide de continuo: "¡Oh Dios!, que maravillosamente criaste en dignidad la naturaleza humana y con maravilla mayor la reformaste: concédenos, por el misterio de este agua y vino, que participemos de la divinidad de Aquel que se dignó participar de nuestra humanidad. Jesucristo, tu Hijo, Señor nuestro..."

IV. El contenido intencional del acto creador y reformador

1. El proceso educativo debe ser regulado por la idea de perfección que, extraída de aquella naturaleza acabada y plena, orienta la nuestra hacia su propio acabamiento y plenitud. La naturaleza humana ha sido creada y reformada. Creada por Dios a su imagen y semejanza. Reformada por Cristo a su semejanza e imagen. Somos hechura de Dios y manufactura de Cristo. Si el proceso educativo, que se inicia en lo profundo de la naturaleza para actualizar sus potencialidades, no pretende ser contranatural o antinatural, debe respetar el contenido intencional del acto creador y realizarse en conformidad con las exigenias del acto reformador. Si el hombre ha sido hecho a imagen de Dios, la educación, que es obra de perfeccionamiento, tenderá a clarificar esa imagen y no a borrarla o pervertirla. Y si ha sido rehecho a imagen de Cristo, el proceso educativo, lejos de oponerse a la cristianización del hombre, habrá de situarse en la línea de la santificación por la cual se consuma la participación en la divinidad.

2. Véamoslo con algún detalle. Primero, el contenido intencional del acto creador. Que en el acto creador hay *intención* y no sólo eficiencia, se pone de relieve al advertir que la potencia creadora es el mismo divino intelecto con *voluntad adjunta.* Esta *intención* de Dios creador no podía ser otra que la de comunicar sus perfecciones, haciendo a las criaturas partícipes de sus riquezas. En lo que se refiere al hombre, formal y específicamente considerado como ser dotado de razón, la Sagrada Escritura es lo suficientemente explícita al poner en boca de Dios: "Hagamos al hombre a nuestra imagen y semejanza." El hombre ha sido hecho con la intención de reproducir en él bajo forma de imagen y semejanza las perfecciones de Dios. En tal intención se encuentra la razón de ser de todas las prerrogativas y excelencias que adornan y enriquecen la humana naturaleza. El hombre, empero, no podría ser mero portador de una imagen de Dios dormitando en la naturaleza humana. El hombre puede ser imagen de Dios por su naturaleza inteligente y volente, es decir, en razón de sus actos de entender y querer, de conocimiento y amor. Y aún debe agregarse que la imagen de Dios se encuentra en el hombre en la medida en que, al menos indirecta y mediatamente, dichos actos de conocimiento y de amor tienen a Dios mismo por objeto. Hasta tal punto es esto así, que cuando tales actos no se cumplen sólo se verifica la razón de imagen en función de la referencia a ellos de la naturaleza hu-

mana. Por eso, como apuntamos más atrás, más que *hecho,* el hombre debe *hacerse* de continuo a imagen de Dios. O. si se quiere, aunque hecho por Dios a su imagen y semejanza, el hombre debe realizarse, en el tiempo, por activa mutación, a imagen y semejanza de Dios, entender y amor subsistentes en la inmóvil eternidad. Y en esta realización vuelve a insertarse la consideración del proceso educativo, el cual, como desarrollo formalmente perfectivo de la naturaleza humana en busca de su acabamiento y plenitud, debe ser regulado por el contenido intencional del acto creador, por la imagen de Dios. Si esta regulación faltase, lejos de alcanzar el perfeccionamiento del hombre, habríamos concluido en su radical falseamiento. Imitando la intención de Dios, consigue el hombre la plenitud; apartándose de ella se hunde en la nihilidad, lo único que tiene de suyo.

3. En segundo lugar, el contenido intencional del acto reformador. Comencemos por señalar que mientras la doctrina expuesta en el punto anterior puede considerarse inscrita en la dimensión metafísica, ya que la idea de creación, aunque haya sido revelada, es también establecida por la luz de la razón filosófica, lo que ahora tenemos que decir pertenece esencialmente al ámbito de la revelación y, por tanto, hemos de discurrir a la luz de la razón teológica. Sabemos en qué vino a parar el estado del hombre creado por Dios a su imagen y semejanza. Sabemos también que el hombre ha sido redimido por Jesucristo. Prescindimos del estudio teológico de la caída e inclusive de la Redención, para inquirir únicamente por el contenido intencional de este último acto. Se trata, simplemente, de asomarnos a la cuestión del *motivo de la Encarnación.* Mucho se ha discutido y se seguirá discutiendo entre los teólogos, máxime al tener en cuenta su relación con *la predestinación de Cristo,* anterior a cualquiera otra. Estimamos, empero, que la posición de Santo Tomás representa la última palabra de la sabiduría teológica en este punto. Piensan algunos que el Hijo de Dios se hubiese encarnado aunque el hombre no hubiese pecado. Quieren otros significar que Dios no hubiera podido encarnarse sin que el hombre hubiese pecado. Santo Tomás supera ambas posiciones. No hay en la criatura ningún derecho para la encarnación de Dios; por tanto, la encarnación proviene exclusivamente de la voluntad de Dios. Pero lo que proviene de la voluntad divina por encima de todo derecho de la criatura, sólo puede sernos conocido por relevación. La Sagrada Escritura, empero, pone, constantemente y sin excepción, en el haber del pecado del primer hombre la razón de la encarnación. De lo cual se

desprende esta doble conclusión: Dios hubiera podido encarnarse aunque no hubiese pecado el hombre; pero la obra de la encarnación ha sido ordenada por Dios como remedio del pecado, hasta tal punto, que si no hubiese existido el pecado no se habría realizado la encarnación. La encarnación se realizó *propter nos homines et propter nostram salutem,* como la Iglesia canta en el Credo. Pero aún agrega Santo Tomás que nada impide que la naturaleza humana haya sido elevada a algo más noble después del pecado. Dios permite el mal para sacar un mayor bien. Y así, San Pablo dice (*Rom.,* 5, 20): "Donde la falta abundó, superabundó la gracia." Y en la bendición del cirio pascual: "¡Oh feliz culpa, que mereció tener tal Redentor!" [1]

Muy justamente escriben los salmanticenses: "En un mismo acto y en un mismo instante decretó Dios la existencia del mundo, permitió el pecado del primer hombre y quiso a Cristo como Redentor y como *fin* de todas las obras divinas. De esta manera se verifica el principio *causae ad invicem sunt causae,* porque si bien Cristo depende del pecado y de la encarnación de la humanidad como de la causa material que debe perfeccionarse, *tamquam a causa materiali perficienda,* y aunque en este orden de causalidad material el pecado precede a Cristo, no obstante, la redención depende de Cristo como de su fin y del agente que perfecciona, *tanquam a fine et a perficiente,* y en este orden de causalidad final y perfectiva, Cristo precede a la redención; y por Cristo (mirando desde ese bien superior de la encarnación redentora) permitió Dios el pecado original. El pecado y la encarnación dependen, de esta manera, mutuamente, desde puntos de vista distintos" (*De Incarnatione,* disp. II, núm. 29). Y el R. P. Garrigou-Lagrange, de quien tomamos la nota que precede, añade: "Esta explicación no involucra ningún círculo vicioso: se deriva inmeditamente del principio de la dependencia mutua de las causas. Cristo es el primer predestinado por Dios como Redentor para rescatar al género humano (III, q. 24, a. 4, ad 3), y no dependen de *éste más que en el orden de la causalidad material... Dios no hubiera querido la encarnación* de su Hijo *si no hubiera tenido que rescatar el género humano; pero los hombres son para Cristo* primer predestinado, más que Cristo para ellos. En la doctrina de Santo Tomás sobre las relaciones de la encarnación y la redención, el texto de San Pablo conserva toda su verdad: *Omnia vestra sunt, vos autem Christi, Christus autem Dei*" (*I Cor.,* III, 23). Por una parte, Dios permitió el pecado original mirando un mayor bien, y vemos, *post factum,* que este mayor bien es

1 Cfr. III, q. 1.

la encarnación redentora. Por otra parte, Dios quiso a Cristo como Redentor, como vencedor del pecado, del demonio y de la muerte. Queda en pie que nuestra salvación es la razón de la encarnación, en el sentido de que *ratio miserendi est miseria sublevanda,* como muy bien explica Santo Tomás (II-II, q. 30, a. 2). La miseria que debe socorrerse es la razón de la misericordia, que es la más elevada manifestación de la bondad y de la omnipotencia de Dios" [1].

Las consecuencias para nuestro propósito surgen por sí solas. El contenido intencional de la encarnación es la salvación del hombre. No en vano el nombre de Jesús significa Salvador. Como tal, es, formalmente, el camino de nuestra salvación: "Yo soy el Camino...". El proceso educativo debe seguir la vía de la salvación. El educador debe conducir al educando por esa vía y no por otra, procurar que no se aparte de ella y reconducirlo si se hubiera alejado. Santo Tomás lo ha dicho con maravillosa precisión: "Para que un hombre pueda caminar rectamente por la vía de la salvación, tres cosas debe hacer aquel a cuyo cuidado ha sido confiado: "Ordenarlo rectamente hacia el fin, a lo que se llama *dirigir;* emplear toda cautela para que no se extravíe, lo cual tiene por nombre *regir,* reducirlo al recto camino, si se hubiera apartado de él a lo cual se llama *corregir*" [2].

1 *El realismo del principio de finalidad,* trad. castellana del R. P. Joaquín Ferrandis. Buenos Aires, 1949, pp. 279-89.
2 *IV Sent.,* D. 19, p. 2, a. 1.

CAPÍTULO VI

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

I. EL PROBLEMA DEL FIN DE LA EDUCACIÓN Y SUS FACETAS TEMÁTICAS

1. Hemos llegado ya al último de los problemas que nos propusimos tratar: el fin de la educación. Bajo algún respecto goza el fin de prioridad sobre cualquiera otra cuestión. Pero convenía reservar su tratamiento para este lugar a efectos de observar la complejidad de la cuestión teleológica y poder más fácilmente resolverla. Desde un primer momento quisimos percatarnos de que la educación es mucho más que la simple actividad educativa. El acto educativo es un principio de la educación al lado de otros. Hasta hemos visto que el mismo principio activo de la educación es doble: interno al educando y externo al mismo, con el nombre genérico de educador. Por eso debe rechazarse todo intento —desgraciadamente frecuente— de reducir la finalidad de la educación a "los objetivos o propósitos de la actividad educativa" externa. Si la educación fuese simplemente "la influencia intencional ejercida sobre el ser juvenil para desarrollar o favorecer su desarrollo vital" [1], sería tolerable esa simplificación del problema de los fines. Pero la insuficiencia de tal concepción salta a la vista. Tiene en cuenta determinados principios como la causa eficiente —"la influencia intencional"—, el sujeto —"el ser juvenil"— y hasta el fin —"para desarrollar o favorecer su desarrollo vital"—, pero justamente aquello que formalmente constituye y especifica la educación se ha escapado de las manos. No. Cuando se inquiere la finalidad de la educación, hay que preguntar esencial y primordialmente por el fin de la *educación misma.* Y si encontramos finalidad en aquellos ingredientes necesarios a la educación, tales co-

1 LORENZO LUZURIAGA, *Pedagogía.* Buenos Aires, 1950, página 105.

mo el sujeto en que se realiza —el hombre educando— y el principio activo que lo produce —el educador—, habrá de ser también contemplada. La del educando, porque prolongará y completará la finalidad de la educación; la del acto educativo, porque, especificada por ella, habrá de plegarse a sus exigencias.

2. Se advierten, pues, tres facetas en el problema del fin de la educación. La primera se refiere a la finalidad de la educación misma. Como todo lo que llega a ser, la educación debe estar ordenada a algo. Debe contener una finalidad ínsita en su misma entraña. Como la sustancia es el fin de los accidentes, y la educación ha quedado inscrita en el orden accidental concretado en el sujeto humano, tendrá por causa final al hombre mismo. En qué medida y bajo qué modalidad, lo veremos pronto.

La segunda faceta surge de la consideración del educando. Ordenándose a él la educación, pero siendo a su vez una realidad ordenada, parece que el fin de la educación deberá subordinarse al fin del hombre. De otra manera: si establecemos que el fin de la educación es la perfección del hombre, y advertimos que la perfección del hombre consiste en la posesión de su fin, será necesario concluir que la educación, ordenándose a la perfección del hombre, se ordena al fin del hombre. Cómo acontezca ello, será también objeto de estudio. Se comprende fácilmente que tal estudio puede y debe hacerse sin solución de continuidad respecto del primer tema, y así lo haremos en el lugar correspondiente.

La tercera faceta temática se refiere a la finalidad de la actividad educativa. Todo agente obra por un fin. Por consiguiente, el agente educativo, también. Pero he aquí que el fin del agente y el fin del paciente coinciden, aunque bajo diversos respectos. Lo que el agente *tiende a producir* es lo mismo que lo que *a recibir* tiende el paciente. El fin del educador y el fin del educando están por de pronto conexionados. Y la conexión viene dada por las exigencias de la educación misma. Sólo así, esa doble tendencia puede presentar credenciales de legitimidad. Por eso la afirmación de que "el fin de la educación está, pues, determinado por la idea que se tenga del hombre" [1], se muestra como radicalmente falsa. Ocurre con el fin como con el bien. A diferencia de la verdad, que existe formalmente en el entendimiento, el bien radica formalmente en las cosas. El fin no es de-

1 LORENZO LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 106. Adviértase, en descargo de este autor la dimensión puramente científicopositiva en que la afirmación está hecha.

terminado por la idea. Sólo cuando se trata del fin del agente, entra la finalidad en el orbe de nuestra libertad de elección, configurada por nuestras ideas. Pero aun así, tratándose del agente educativo, como en nuestro caso, el fin deberá concordar esencialmente con el fin de la obra producida —la educación—. De lo contrario, el ser del educador se ha instalado en los dominios del puro profesionalismo, cuando no ha avanzado hacia el reino de la hipocresía. Y ya sabemos que a la hipocresía, en el orden de la actividad, corresponde la falsedad —la nihilidad— en el orden del ser. Educar es más que una profesión. No es tampoco un arte plástica, sino más bien un *arte moral,* en el cual ni la materia, ni la forma, ni el fin, quedan a merced del educador, sometidos a su arbitrio. Lo hemos visto suficientemente en lo que se refiere a la materia y la forma. No es menos claro por lo que se refiere al fin. El acto educativo se subordina a la educación. Y la educación, al hombre. Y el hombre, a Dios. Por tanto, el fin del hombre condiciona el de la educación, y éste determina el fin de la actividad educativa. Es lo que tenemos que estudiar para concluir nuestro tratado.

II. La causa final y su ejercicio

1. Con lo dicho, queda fijado el contenido del capítulo. Pero la complejidad de la cuestión, que también ha sido advertida, nos obliga a exponer, a modo de preámbulo y aunque sólo sea en esquema, la doctrina de la causa final y su ejercicio.

El fin se dice de muchas maneras. Originariamente la palabra *fin* —señala Ramírez [1]—, como sus derivados *finito* e *infinito,* se refiere a la cantidad. De ahí surge la multiplicidad de sus sentidos. Se dice, en primer lugar, de la cantidad dimensiva, ya continua ya discreta, para expresar la última unidad que completa y acaba el número. Se amplió luego la palabra fin para designar el término o límite de la cantidad continua *per accidens,* como el movimiento y el tiempo. Y así, el fin del movimiento es el término *ad quem,* donde el movimiento cesa, y el fin del tiempo es el último instante que termina toda la serie de los momentos precedentes. Se manifiesta, pues —seguimos citando a Ramírez—, la identidad formal de estos nombres: fin,

1 J. M. RAMIREZ, O. P., *De hominis beatitudine tractatus theologicus,* t. I. Madrid, 1942, p. 157.

término, extremo, último en cuanto son referidos a la cantidad dimensiva.

Posteriomente se extendió el nombre de fin al orden de la cantidad intensiva, que es cantidad de *perfección* y, por lo mismo, deja de pertenecer al orden de la materia —puramente cuantitativo—, para referirse al orden de la forma, es decir, al ámbito cualitativo. Con este nuevo sentido se diseñan aún dos significados, ya que la intensidad o perfección de alguna cosa se manifiesta en la *operación* que el agente verifica, lo cual supone una *plenitud de ser* que al agente mismo conviene por su forma o naturaleza. De lo mismo nos advierte Santo Tomás cuando distingue una doble perfección: la perfección primera, según la cual la cosa es perfecta en su sustancia, y la perfección segunda, que consiste en la operación. Y la primera es causa de la segunda, ya que la forma (naturaleza) es principio de la operación [1]. Y como esta perfección de la operación es aquello por lo que obra el agente, se dice, en definitiva, que el fin es *id cuius causa vel motivo efficiens operatur* [2]. Ya tenemos al fin cumpliendo su formal cometido de ser la razón de obrar del agente. En ella nos apoyaremos luego para desplegar el panorama de los fines. Pero antes sigamos a Ramírez, que aún tiene importantes cosas que decirnos sobre la determinación del concepto de fin, y nos brindará, concluyendo, unas preciosas citas de San Agustín. Si comparamos las dos acepciones fundamentales se notará que el fin, en cuanto se refiere a la cantidad *dimensiva,* expresa directa y formalmente *imperfección,* limitación o negación, bien que materialmente connote positiva perfección; mas en cuanto se dice de la cantidad *virtual,* designa formal y directamente *perfección,* y sólo *per accidens* puede agregársele limitación o privación. Es natural ya que por la cantidad dimensiva responde la materia, principio de imperfección, y por la cantidad intensiva o virtual responde la forma, principio de perfección. Por tanto, rectamente escribió San Agustín, cuando distinguió un doble fin: el fin *perficiente* y el fin *imperficiente:* el fin de *consumación* y el fin de *consunción.* "De dos modos, en efecto, decimos *fin:* o por lo que hace *que no sea* lo que era, o por lo que hace *que sea perfecto* lo que era incoado" [3]. Distinguir estos dos fines es de capital importancia, y máxime en esta época, en que con

1 Cfr. I, q. 73, a. 1.

2 J. M. RAMIREZ, *op. cit.*, p. 159.

3 Véanse las referencias en J. M. RAMIREZ, *op. cit.*, p. 160.

tanta frecuencia se confunden [1]. La consunción de la educación es su pérdida. La consumación, otra cosa muy distinta. Hemos de tratar, pues, el fin de consumación o de perfección, que es el fin propiamente dicho. Por ello, San Agustín mismo concluye: "Nuestro *fin,* pues, debe ser nuestra *perfección";* nuestra perfección, empero, es nuestro bien, ya que algo es bueno en cuanto es perfecto o está en acto completo, es decir, con toda la plenitud de ser que le compete. Por tanto, el fin propiamente dicho tiene razón de bien, y, consiguientemente, de último [2].

2. Como el bien es aquello que el agente apetece, vuelve a ponerse de relieve que el fin expresa la razón de obrar del agente. Por tanto, podemos catalogar los fines por relación al agente, ya teniendo en cuenta el modo según el cual es atraído o finalizado, ya advirtiendo la intención con la que obra. Según la objetiva atracción que ejerce, el fin es de dos clases: *finis cuius gratia* y *finis cui,* empleando la terminología clásica; es decir, el fin por el que se obra (bien deseado), y el sujeto en beneficio de quien se ejecuta la acción. El fin *cuius gratia* puede, a su vez, distinguirse, por una parte, en *finis qui* (objeto deseado) y *finis quo* (el acto por el que se posee), y, por otra, en *fin último y no último,* o intermedio. Fin último es aquel que se apetece por sí mismo y no por otro. De él debe decirse que no sólo es bueno, sino óptimo. Puede, empero, decirse todavía último *simpliciter,* es decir, universal y absolutamente, y último *secundum quid,* o sea registrado o limitado a un género determinado. También el fin no último o intermedio encierra bondad, en virtud de la cual es apetecible por sí mismo, pero se ordena a un fin superior sin convertirse, empero, en puro medio. Es el caso, por ejemplo, de las virtudes morales que perfeccionan al hombre y conducen a Dios.

Según la intención del agente, el fin es también de dos clases: *finis operis,* fin de la obra, al que por su misma naturaleza se ordena la actividad del agente, y que, en consecuencia, se produce (*finis*

1 Obsérvese la confusión en esta frase, lanzada a todos los vientos de la atmósfera existencialista: "El hombre es un ser para morir". Es claro que el fin de consunción de la vida es la muerte. Con ella acaba la última jornada de la vida. Pero también es claro que el fin de consumación de la vida no es la muerte. Desde la primera página de *Ser y tiempo* ha tomado M. Heidegger por consumación lo que es consunción, por fin propiamente dicho del hombre lo que es simple término de la vida temporal.

2 J. M. RAMIREZ, *op. cit.,* p. 160, donde se indican las referencias a San Agustín y Santo Tomás. El lector agradecerá y Ramírez me perdonará le haya reproducido casi literalmente

effectus) u obtiene (*finis obtenus*), y (*finis operantis*), fin del agente, escogido y perseguido por él al ejercer su actividad. Debe advertirse que, contrariamente al *finis cuius gratia,* que es fin causa, el *finis operis* es fin efecto. El fin de la obra es simplemente el efecto del agente. Si no coincide con el fin del operante, o, mejor dicho si no lo ha hecho suyo el agente, el fin efecto o fin de la obra no mueve a la causa eficiente como fin, sino como medio [1]. Para el educador que ejerce su tarea por el deseo de la paga, la obra educativa no es fin, sino medio para el fin. La necesidad de que el fin del operante se adecue al fin de la obra en la realización de la tarea educativa, ya quedó aludida en el parágrafo anterior.

Es también de gran interés la distinción entre el fin *primario* y el fin *secundario.* Aquél tiene sentido principal y antecedente; éste, derivado o consiguiente. Sólo, pues, presupuesto el fin primario, tienen legitimidad los fines secundarios.

3. Dos palabras más sobre la causalidad del fin. El fin tiene razón de causa en cuanto está *en la intención* del agente. La palabra intención, empero, tiene dos significados, según se la interprete como *de la voluntad* o como *término de la acción del intelecto.* Y como el acto de la voluntad presupone el de la inteligencia, pues nada es querido si no es previamente conocido, la fórmula expresa: El fin tiene razón de causa en cuanto es *entendido* (conocido), e *intentado* (querido) por el agente. Para que no se la interprete falsamente ni se la reduzca a determinados agentes, se han de advertir dos cosas.

La primera se refiere a la razón formal de fin, esto es, al constitutivo formal de la causalidad final. Dejando a un lado otros pareceres, afirmamos, con los mejores expositores de Santo Tomás, que la razón formal de la causalidad final es la bondad objetiva y real, siendo el conocimiento del fin mera condición imprescindible [2].

La segunda advertencia quiere expresar la universalidad del principio: *todo agente obra por un fin.* No sólo el agente que posee en-

1 Cfr. I. GREDT, O. S. B., *Elementa philosophiae,* n. 770, 3.

2 Una amplia exposición de la cuestión se encuentra en J. M. RAMÍREZ, *op. cit.,* pp. 186-99. La doctrina defendida por Ramírez queda expresada así: "*Prima sententia* tenet rationem formalem causalitatis finalis esse *solam bonitatem obiectivam et realem finis,* non quidem quam habet prout formaliter dependet ab agente, quasi ab eo causatam, sed *quam habet res quae est finis absolute vel secundum se; apprehensionem* vero seu *cognitionem finis* ab appetente esse meram *conditionem sine qua non* causandi finaliter, cum *duplice* munere, scilicet ponendi *existentiam* intentionalem finis in intellectu appotentis *et applicandi* rem quae est finis ad appetitum."

tendimiento, sino todos los agentes obran por un fin. "No sólo el entendimiento, también la naturaleza obra por un fin" —decía ya Aristóteles—. Explicando esa frase, escribió Santo Tomás: "Es necesario que todo agente obre por un fin, pues si de las causas recíprocamente ordenadas se suprime la primera, todas las otras serán suprimidas. Mas la primera entre todas las causas es la causa final. La razón de ello se encuentra en que la materia no consigue la forma más que en cuanto es movida por el agente, ya que nada pasa por sí mismo de la potencia al acto, y el agente no mueve sino bajo la intención del fin" [1]. La validez universal del principio queda en pie. Lo que sucede es que debe ser entendido analógicamente en conformidad con la naturaleza del agente de quien el fin es causa, o, mejor con el comportamiento de la naturaleza del agente respecto del conocimiento del fin. Y así, aquellos agentes que carecen de conocimiento obran por un fin sólo *ejecutivamente* en cuanto son dirigidos por el cognoscente del fin. Los agentes que conocen, *materialmente* hablando, la cosa que es fin, obran por un fin, *ejecutiva* y *aprehensivamente*. Y los que conocen la razón formal del fin, obran por un fin *formalmente*. Más en concreto: el ser dotado de inteligencia obra por un fin *directive formaliter;* el animal, *directive materialiter;* los seres carentes de conocimiento, *executive tantum*.

III. El fin de la educación

1. Tras ese preámbulo obligado, entramos en la búsqueda de los fines educativos. Indagamos, en primer término, el fin de la educación misma. Es muy fácil poner de relieve la existencia de una ordenación teleológica de la educación. No tanto, analizarla en concreto y expresar su naturaleza o esencia. Nos abrimos, sin embargo, a la esperanza de lograrlo.

La adecuación se nos ha ofrecido como una realidad accidental *efectuada*. Como tal la hemos examinado *inserta* en un sujeto (materia), *producida* por una causa (eficiente) y *regulada* por una forma extrínseca (ejemplar). Pero he aquí que la inserción, producción y regulación no explican exhaustivamente ninguna realidad efectuada. El efecto se encuentra también *finalizado. Todo efecto tiene un fin*. La educación —un efecto en definitiva— no puede carecer de él.

1 I-II, q. 1, a. 2.

De otra manera. Debe decirse, completando una famosa frase de Aristóteles, que todo lo devenido *es algo que deviene de algo* en *virtud de algo* regulado *por algo* y *ordenado a algo.* La educación es un devenido. Aquello en que consiste (forma) y aquello de o en que deviene (materia) son sus elementos constitutivos; aquello en virtud de lo cual deviene (causa eficiente), como lo que regula el devenir o producción (causa ejemplar), son ya elementos extrínsecos a la educación, pero principios de ella. Todos han sido suficientemente estudiados en los lugares correspondientes, y no son necesarias nuevas insistencias. Pero queda un último principio: aquel al cual se ordena, o, mejor, aquel que ordena la educación. Este principio, sin el cual no habría devenir ni, por tanto, devenido, ni ejercerían causalidad alguna el ejemplar y el agente, la materia y la forma es precisamente el fin. La educación, pues, tiene un fin.

2. Para ponernos en la vía que conduce a la determinación del fin de la educación, conviene comenzar por advertir que la causa final de los accidentes debe ser buscada en la intimidad de la sustancia. Lo mismo hicimos cuando se trataba de indagar la causa eficiente, la ejemplar y hasta la materia del accidente educación. La sustancia es ser en sentido primario; el accidente lo es secundaria y consecutivamente. La sustancia es una esencia a la que compete existir en sí. El accidente —en fin de cuentas determinación de la sustancia— existe en ella, por ella, de acuerdo con ella y para ella. En la sustancia, como en su sujeto; por la sustancia, como por su principio activo; diseñado en conformidad a la sustancia, como a su causa ejemplar, y para la sustancia, como su fin. Santo Tomás, en seguimiento de Aristóteles, lo ha expresado con carácter general, comenzando por dar razón de ello: "Lo máximo y verísimo en cualquier género es la causa de las propiedades posteriores del mismo...; por eso, a la sustancia, principio en el género del ente, verdadera y primaria poseedora de la esencia, compete ser causa de los accidentes que secundaria y relativamente participan del ente" [1]. Y el hecho de que la sustancia sea causa de los accidentes, debe entenderse, en primer término, de la causa final, como confirma el propio Doctor

1 "Sed, quia illud quod dicitur maxime et verissime in quolibet genere, est causa eorum quae sunt post in illo genere, sicut ignis qui est in finis caliditatis est causa caloris in rebus calidis, ut in secundo *Metaphysicae* dicitur; ideo substantia, quae est principium in generis entis, verissime et maxime essentiam habens, oportet quod sit causa accidentium quae secundaris et quasi secundum quid rationem participant" (*De ente et essentia*, c. 7).

Angélico [1]. Los accidentes advienen a la sustancia para su perfeccionamiento o plenitud [2]. Como que toda la perfección del accidente se transfiere a la sustancia, toda la bondad del accidente recae sobre la bondad del sujeto. Es natural. Una cosa es buena en la misma medida que es ente —*ens et bonum convertuntur*—. Pero el ente puede decirse de dos maneras: absolutamente, *simpliciter*, y relativamente, *secundum quid*. Dicho absolutamente, es sustancia, dicho relativamente, accidente. Lo mismo sucede con el bien. Por tanto, de la misma manera que el ente es sustancia porque subsiste en su ser, el bien es sustancia porque subsiste en su bondad; y, paralelamente, como el ente es accidente porque es inherente a la sustancia, el bien es accidente porque incide en la bondad del sujeto. Y de este modo toda la bondad el accidente se vuelca sobre la perfección el sujeto [3].

3. Y como la educación se comporta como accidente respecto del hombre, debe concluirse que el fin de la educación, en sí misma considerada, es el hombre. La educación se orienta enteramente a la perfección del hombre. Pero he aquí que la perfección del hombre —como la de cualquier otra naturaleza finita— es doble, como Santo Tomás enseña. "Doble es la perfección de una cosa: primera y segunda. La primera es perfección en cuanto la cosa en su sustancia es perfecta, y consiste en la forma del todo que surge de la integridad de las partes. La perfección segunda es el fin. El fin, empero, o es la operación, como el fin del citarista es citarizar, o es algo a lo cual por la operación se llega, como el fin del edificador es el edificio que, edificando, edifica" [4]. ¿Se ordenará la educación a esa doble perfección del hombre? Examinemos la cuestión por partes.

4. La perfección *primera* del hombre es aquella que le compete como sustancia, y consiste esencialmente en la integridad de las partes. Son partes, empero, de la esencia sustancial del hombre, el cuerpo y el alma. Del cuerpo surgen una multitud de órganos; del alma fluyen una muchedumbre de potencias. Todos los órganos del cuerpo hállanse informados por alguna potencia del alma. Algunas potencias, empero, pueden existir —y de hecho existen— sin informar a ningún órgano. Tanto en uno como en otro caso reciben el

1 Subiectum est causa propria accidentis et finalis, et quodammodo activa; et etiam ut materialis inquantum est susceptivum accidentis (I. q. 77, a. 6. ad 4).
2 Forma accidentalis est propter completionem subiecti (I. q. 77, a. 6).
3 Cfr. III, q. 11, a. 57, ad 3.
4 I. q. 73, a. 1. Aún agrega a continuación: "Prima autem perfectio est causa secundae, quia forma est principium operationis."

nombre de facultades. Muchas, entre ellas, son sujeto próximo de otras perfecciones que más atrás hemos estudiado con el nombre de hábitos. Como los hábitos expresan la perfección de las facultades, así éstas manifiestan la perfección de la sustancia. Por tanto, aunque accidentes, pertenecen a la integridad de la sustancia humana entendida como naturaleza. Son las virtualidades de la naturaleza humana. Y Santo Tomás nos advierte que la fuerza de una naturaleza es el signo de su plenitud y que su acabamiento se identifica con su perfección [1]. En consecuencia, todo ello pertenece a la integridad de las partes y, por tanto, a la perfección primera del hombre. Desde el nacimiento posee el hombre —si no ha nacido monstruo— la perfección primera. Es *esencialmente* igual en todos los hombres, pues todos son portadores de humana naturaleza. Pero es *sustancialmente* desigual en cada hombre, pues se posee adscrita a su propia alma, irreductible a cualquiera otra, y creada en conformidad con la materia —el cuerpo— en un grado determinado de perfección [2]. Por la natividad ha quedado consumada la naturaleza de cada hombre y colocada en determinado grado de perfección constitutiva. En este sentido puede considerarse invariable. Repárese bien: en el sentido de la integridad de las partes. Nada que no esté incluido en la naturaleza humana puede advenirle naturalmente al hombre. Ya aludimos al dicho castellano: "Lo que natura no da, Salamanca no lo presta." Pero consideradas separadamente las partes y penetrando en el orden dinámico, a la naturaleza compete consumarse por la educación. El hombre, por ejemplo, nace con razón, pero no con su uso. El uso de la razón le adviene posteriormente. Todo un repertorio de fuerzas o virtualidades que pertenecen a la plenitud o consumación de la naturaleza del hombre encuéntrase en él por modo de incoación. Y Salamanca —la institución educacional— se ha establecido precisamente para sacarlas de la incoación a la actualidad. Y con esta "salida" se manifiesta la perfección primera del hombre. Conclúyase, pues: la educación se ordena a la manifestación de la perfección primera del hombre, o, lo que es igual, a la actualización de todas las virtualidades naturales del hombre, a fin de que la naturaleza humana obtenga acabamiento y plenitud.

1 "Tunc est aliquid maxime secundum naturam, quando naturae virtutem habet; virtus enim naturae est signum completionis naturae; cum autem aliquid habet complete suam naturam, tunc dicitur esse perfectum" (*In VII Phys.*, lect. 6, número 2). Cit. por PANIKER, R., *op. cit.* p. 316.

2 Una buena exposición del pensamiento tomista sobre la sustancial diferencia de perfección de las almas humanas puede verse en M. BARBADO, *Estudios de Psicología experimental.*

Unas palabras más como desarrollo y complemento de nuestra primera conclusión. La educación en sí misma considerada se ordena a la manifestación de la perfección primera del hombre. Por tanto, tiene por finalidad la actualización de todas las humanas potencias naturales. Y en el caso de la educación sobrenatural, de las potencias obedienciales también. La educación hace que el hombre sea lo que debe ser, que el educando se convierta en el hombre cumplido, que la naturaleza humana consiga su acabamiento. Nos referimos aquí a un acabamiento en el orden de la perfección primera. Tres líneas de desenvolvimiento deben ser tenidas en cuenta: la entidad, la esencia y la existencia. La naturaleza humana, considerada en su entidad, logra su acabamiento cuando resplandecen en ella las propiedades del ente como tal; unidad, verdad, bondad y belleza. En consecuencia, la educación se ordena a la manifestación de la unidad y salva al hombre del desdoblamiento y la disgregación; tiende a la verdad y lo gana para la autenticidad; tiene por objeto la bondad y lo libera de todo defecto, y se refiere a la belleza haciéndolo sujeto de complacencia. La naturaleza humana, considerada en su esencia, adquiere su acabamiento cuando, emanadas todas las potencias de que el alma es susceptible, se las reviste o inviste de todas las perfecciones habituales de que son capaces por naturaleza o por gratuita donación. En consecuencia, la educación se ordena al perfecto estado del hombre en cuanto es hombre, o sea —como más atrás oímos decir a Santo Tomás— al estado de virtud. Finalmente, la naturaleza humana, existencialmente considerada, obtiene su acabamiento cuando, inserto el hombre en determinadas circunstancias principalmente de tiempo y lugar, atrae hacia sí a las naturalezas inferiores para que cumplan su fin, y se proyecta en el orbe social y religioso, ordenándose a sí propio, según las exigencias de la ley natural y de la ley eterna. En consecuencia, la educación tiene también por finalidad servir a la proyección social y trascendente de la persona humana, disponiéndola al cumplimiento de la ley.

5. Lo dicho hasta aquí da pie para pensar que ponemos la educación al servicio de la "decoración" del hombre. No lo rectificamos. La educación se ordena, en primer término, al embellecimiento del hombre interior. Hace resplandecer al hombre de que es portador el producto de la generación humana. El fin de la educación es la plenitud de la naturaleza humana, o, hablando con más propiedad, la naturaleza humana en su acabamiento. Urge, empero, volver a

traer a primer plano la consideración de que la naturaleza humana, ya dotada de plenitud, tiene, a su vez, un *fin,* en cuya posesión consiste su definitivo acabamiento. Y dejamos dicho que el fin es la perfección segunda. La educación se ordena también a ella. Por tanto, es preciso seguir el desarrollo de la cuestión planteada.

La perfección *segunda del hombre* —dijimos— es el fin. El fin, empero, es la *operación,* y también aquello que por la operación se consigue. Veamos ahora la referencia de la educación a la operación humana y reservemos para el número siguiente el examen de su relación al fin propiamente dicho.

Con la educación finalizada por la perfección primera hemos podido contemplar al hombre dispuesto ya para sus operaciones. Pero sólo dispuesto; ahora es preciso verlo pasar al ejercicio. La sustancia está presta para la fecundidad. Y en el caso del hombre, sin fecundidad no hay justificación. Repárese, empero, que el justificado es el hombre. Lo decimos para que se advierta suficientemente que la operación, como perfección segunda, se ordena también al hombre. Mientras lo perfectible se ordena a la perfección primera, a lo perfectible es ordenada la perfección segunda[1]. La operación se encuentra conexionada a lo más íntimo de la sustancia. *Operari sequitur esse et modus operandi modum essendi,* el obrar sigue al ser, y el modo de obrar al modo de ser. No es el constitutivo formal, pero sí un consecutivo existencial, una propiedad de la que no puede carecer. Interesa subrayar la relación entre la operación y el ser. Ambos convienen en ser actualidad: pero éste es la actualidad de la esencia, aquélla es la actualidad de la potencia o virtud en la misma esencia contenida. Por eso la operación, más que actualidad, debe decirse actuación. En consecuencia, además de ser una perfección —la perfección segunda—, es, en el ser finito, un perfeccionamiento. El hombre, operando, se perfecciona, porque actualiza sus potencias. Al mismo tiempo que da, recibe. Es la condición de los agentes imperfectos que, obrando, padecen, es decir, se ven afectados por algo. A diferencia del agente perfecto —Dios—, que al obrar intenta únicamente comunicar su perfección —su bondad—, la creatura, operando, consigue también su propia perfección[2]. "De ahí que no pueda existir en el hombre la liberalidad perfecta, ni la total libertad

1 Lo cual no pasó inadvertido a la sagacidad de Santo Tomás, cuando escribió: "Hoc autem interest inter perfectiones primas et secundas, quod ad primam perfectionem ordinatur perfectibile sicut ad finem, ut materiam ad formam; sed e converso, secunda perfectio ordinatur ad perfectibile, ut scilicet perfectibile per eam esse perfectum habeat" (*IV Sent.*, d. 49, 3, 4 qla. 3, ad 2).

2 Cfr. I, q. 44, a. 4.

ni la plena abnegación, como en Dios. El hombre no puede donarse totalmente sin recibir al mismo tiempo; por esto, cuanto más perfecta sea su abnegación, la donación de sí mismo a un principio o ideal superior, tanto más se perfeccionará" [1]. Se advierte ya que no todo perfeccionamiento consiguiente a la operación tiene sentido educativo. Hay perfeccionamientos puramente relativos. Cuando el hombre se mueve, yendo de un lugar a otro, adquiere una ubicación que antes no tenía, y para la cual estaba en potencia —se ha perfeccionado—, pero al mismo tiempo perdió la ubicación inicial, para la cual está ahora en potencia —diríase que se ha imperfeccionado en la misma medida—. Existen incluso perfeccionamientos que, lejos de mejorar o beneficiar al hombre, lo empeoran y perjudican. Sirva de ejemplo el desmesurado desarrollo de una facultad a costa de las demás, o el proceso de adquisición de los vicios como término de las operaciones contra naturaleza —no *según razón*—, a lo que más atrás nos hemos referido.

Se evidencia, pues, nuestra segunda conclusión: la educación se ordena al buen ejercicio de las operaciones humanas en cuanto implican un auténtico perfeccionamiento del hombre. La finalidad de la educación viene dada ahora por la perfección de las operaciones puestas al servicio del perfeccionamiento armónico de las facultades humanas volcado sobre el integral perfeccionamiento del hombre mismo.

Aclaremos esta conclusión con algunas observaciones. Hemos usado hasta ahora la palabra operación en su sentido general, comprensivo del actual ejercicio de cualquiera de las potencias del hombre. Desde este punto de vista, las operaciones humanas pueden catalogarse en los mismos cinco géneros que las potencias: vegetativas, sensitivas, apetitivas, locomotoras e intelectivas. Mas como no todas las potencias son susceptibles de hábitos perfectivos, no todas las operaciones finalizan la educación. Sólo la finalizan aquellas que obedecen a la razón y están sometidas al imperio de la voluntad. Es clásica la distinción entre operaciones *humanas* y operaciones *del hombre*. Aquéllas son operaciones de la parte específica o formal; éstas, de la parte genérica o material. Las operaciones humanas —de las que únicamente nos ocupamos— se caracterizan por *ser racionales* cuanto a su *esencia* y *libres* cuanto al *modo* de producirse. Por tanto, pueden distribuirse en tres grupos, según que sean *totalmente, esen-*

1 R. PANIKER, *op. cit.* p. 282.

cialmente o *modalmente* humanas. Son totalmente humanas las intelecciones y voliciones libres, pues como operaciones esencialmente *racionales* son humanas cuanto a la *esencia,* y, como *libres,* son humanas cuanto al *modo* de producirse. Son humanas cuanto a la *esencia* sólo, y no cuanto al modo, la primera intelección y la primera volición, pues son racionales, pero no libres, sino necesarias. Por el contrario, son humanas cuanto al *modo* sólo, y no cuanto a la esencia, operaciones tales como comer, andar, etc., pues en cuanto se realizan bajo el imperio de la voluntad, son libres, pero no racionales[1]. Relacionando esta segunda división en tres grupos con la anterior en dos se obtendría esta clasificación en cuatro géneros: 1) operaciones *totalmente humanas;* 2) operaciones *totalmente del hombre;* 3) operaciones *psicológicamente humanas,* pero *moralmente del hombre,* y 4) operaciones *moralmente humanas,* pero *psicológicamente del hombre.* La educación cae formalmente sobre las operaciones del primer grupo y está totalmente ausente en las del segundo género. En lo que se refiere a las del tercer grupo, la educación nada tiene que ver con ellas, al menos cuanto a la iniciación: a pesar de su racionalidad, no proceden del intelecto o de la voluntad en cuanto tales, sino en cuanto son cierta *naturaleza* y, por tanto, se reducen a las operaciones *del hombre* en cuanto distintas de las operaciones humanas; son operaciones *naturalmente* producidas y no *voluntariamente* ejercidas. Finalmente, la educación tiene cabida en las operaciones del cuarto género en la medida de su *voluntaridad,* y está ausente de ellas en la medida de su *naturalidad.* En general, pues, la educación comprende la órbita entera de la libertad. Por ella se dice el hombre señor de sus actos y dueño de sí mismo. En consecuencia, la educación se ordena al señorío del hombre.

Otra clásica distinción de las operaciones humanas es aquella que las distribuye en dos dominios: el de lo *factible* y el de lo *agible.* Pertenece al orbe de lo factible toda operación que recae sobre una materia exterior: se la llama *efección, efectuación, producción* u *operación* propiamente dicha. Pertenece al dominio de lo agible toda operación propia de la voluntad o apetito racional; se la llama *acción* propiamente dicha. Por encima de ambos dominios, e inclusive penetrándolos, podemos hablar del orbe de lo especulable como tal: su operación característica recibe el nombre de *especulación, contemplación* o *intelección.* Cada uno de esos grupos tiene, en el principio de sus respectivas operaciones, determinadas fuerzas o virtudes, a las

1 Cfr. J. M. RAMIREZ, *op. cit.,* p. 173.

que ya nos hemos referido más atrás. La educación asienta sus reales sobre todas ellas para suscitarlas y explotarlas. En consecuencia, puede decirse que la educación se ordena a la explotación de las fuerzas especulativas, prácticas y técnicas del hombre.

6. Esta explotación, empero, es en beneficio del hombre mismo. La operación supone un perfeccionamiento. Pero si este perfeccionamiento no incide sobre la perfección del hombre es cuanto tal, la educación se encuentra seriamente comprometida. Mas la perfección definitiva del hombre consiste en la posesión de su fin. Es necesario, pues, que todas y cada una de las acciones humanas cumplan sus respectivos fines en subordinación y dependencia del fin último de toda la vida humana. La cuestión del fin último del hombre no es de incumbencia de la filosofía de la educación, sino de otras disciplinas a las que la nuestra se subordina. Necesitamos, empero, saber a qué atenernos respecto del fin último para poder determinar la ordenación de la educación en su más alto grado. Por esta razón expresamos lo que sigue.

Dos cuestiones recaen directamente sobre el fin último del hombre: la *existencial* y la *esencial;* la demostración de su existencia y la determinación de su naturaleza. Y como el fin del hombre puede considerarse en el orden *natural* y en el orden *sobrenatural,* aquella doble cuestión se ve, a su vez, duplicada. Tenemos, pues, cuatro cuestiones: 1°, existencia del fin último natural; 2°, existencia del fin último sobrenatural; 3°, esencia del fin último natural, y 4°, esencia del fin último sobrenatural. Agréguese la cuestión que debe hacerse cargo de la unidad de ambos fines y toda una serie de problemas en cada una de ellas implicados. De todas estas cuestiones se ocupa con todo derecho la teología, ya como dogmática, ya como moral; las que se refieren al fin natural caen también bajo la directa ocupación de la filosofía, ya como metafísica, ya como ética auxiliada por ella. La razón de esta distribución se comprende cuando se advierte que el fin último del hombre puede ser contemplado *desde Dios* como *destinador* o *predestinador* en cuanto creador y providente, y *desde el hombre,* como *agente,* sometido al influjo de la causalidad final. Dicho de otra manera: el fin último del hombre puede entenderse de dos modos: como impuesto extrínsecamente en la naturaleza humana por su Autor, o como postulado intrínsecamente por el mismo hombre agente. Y es claro que, en el primer caso, el fin del hombre se deduce del contenido intencional del acto creador, mientras que

en el segundo se obtiene de la consideración de las operaciones humanas. El primer procedimiento —breve y sencillo— es metafísico y dogmático (teológico); el segundo —más laborioso y complejo— es de orden moral (ético y teológico). La educación no puede desentenderse del fin último sobrenatural del hombre para reducirse a la consideración exclusiva del último fin natural. Dejaría de abarcar al hombre en su real integridad. Y como la filosofía de la educación recibe de prestado la solución del problema del fin último del hombre, y el teólogo puede ofrecérselo acabadamente, en todas sus partes y elementos doctrinales, a la teología acudimos como a superior prestamista.

Por lo que se refiere al primer procedimiento, baste esta cita de Santo Tomás, en la que quedan incluidos los dos fines: "Compete a Dios predestinar a los hombres. Todas las cosas, en efecto, están sometidas a la divina providencia... A la providencia, empero, pertenece ordenar las cosas a su fin... Mas el fin a que las cosas son ordenadas por Dios es doble: uno, que excede las fuerzas de la naturaleza creada, y tal es la vida eterna, que consiste en la visión divina...; otro proporcionado a la naturaleza creada y alcanzable por las fuerzas naturales. Cuando un ser no puede alcanzar su fin por las solas fuerzas naturales, es necesario que sea llevado hacia tal fin por otro ser, como la flecha es dirigida al blanco por el arquero. Propiamente hablando, pues, la creatura racional, capaz de la vida eterna, llega a ella como conducida por Dios" [1]. Y, si se quiere, complétese con este otro: "Todo agente obra por un fin, pues, de lo contrario, de su acción no seguiría más bien una cosa que otra. El fin del agente, empero, es el mismo que el del paciente, aunque bajo diverso respecto, puesto que una misma cosa intenta imprimir el agente y recibir el paciente. Pero hay seres que son a la vez agentes y pacientes, y tales son agentes imperfectos, los cuales al obrar intentan adquirir algo. Pero del agente primero, puramente activo, no es propio obrar con intención de adquirir algo, ni tiene otra intención que la de comunicar su perfección, es decir, su bondad. Cada creatura, por su parte, pretende obtener su perfección, que es una semejanza de la perfección y la bondad divinas. Así, pues, la bondad divina es el fin de todas las cosas" [2].

Para seguir el segundo procedimiento en todas sus etapas metódicas, sería preciso leer los numerosos artículos de las cuestiones 1-5

1 I, q. 23, a. 1.
2 I, q. 44, a. 4.

de la I-II. El mejor y más actual comentario de los mismos está en la ya citada obra de Ramírez. He aquí sus más importantes conclusiones:

1ª Todas las aciones humanas son por algún fin establecido por la propia razón del hombre.

2ª Existe algún fin último natural de toda la vida humana.

3ª Existe algún fin último sobrenatural de toda la vida humana.

4ª Cuando el fin último natural está subordinado al fin último sobrenatural, un mismo hombre puede simultáneamente intentar y tener ambos fines; pero cuando el fin último natural no está subordinado al fin último sobrenatural, sino que le repugna o contraría, no puede el mismo hombre tener simultáneamente uno y otro fin ni tender a ambos eficazmente.

5ª El fin último natural de todos los hombres formalmente considerado es uno y el mismo, tanto en el orden de la intención cuanto en el orden de la ejecución; no, empero, materialmente tomado.

6ª Todos los hombres son destinados por Dios a un mismo fin sobrenatural, formal y materialmente considerado.

7ª La beatitud objetiva —la natural y la sobrenatural— no consiste en los bienes creados, distributiva o colectivamente tomados: riquezas, honores, gloria (mundana), fama, poder; placer, alma, sus potencias, hábitos y actos.

8ª La beatitud objetiva natural consiste únicamente en el bien increado e infinito que es Dios.

9ª Dios es la beatitud del hombre objetiva natural *in obliquo*, esto es, en cuanto primera causa y último fin de las obras naturales *ad extra*, especialmente de la misma alma racional; y es la beatitud objetiva sobrenatural *in recto*, es decir, bajo la razón de deidad.

10ª La beatitud formal natural (en esta vida) consiste esencialmente en el conocimiento de Dios por la vía de las ciencias especulativas; en el estado de separación del alma del cuerpo, consiste principalmente en la contuición de Dios en la propia esencia del alma, secundariamente en la contuición de Dios en la esencia de las demás almas separadas, y, finalmente, en las de las sustancias separadas o ángeles.

11ª La beatitud formal sobrenatural consiste en la pura intuición de la esencia divina.

Con esto tenemos suficiente para nuestro propósito. Ahora cobra

claridad por sí misma la cuestión del fin último de la educación. Veámoslo ordenadamente en conformidad con los siguientes puntos:

1º Porque todas las acciones humanas se realizan en vista de algún fin por el cual se especifican y determinan, la educación debe trascender teleológicamente la actividad como tal, para ordenarse a aquello que a la acción especifica. La actividad como tal sólo puede finalizar a la educación secundaria y derivadamente. Puede ser un fin próximo, no su fin último.

2º Porque existe un fin último natural de toda la vida humana y la educación se ordena a la plenitud del hombre, que consiste en aquella posesión, se hace necesario rechazar, por infundadas, determinadas concepciones modernas que, hasta tal punto deforman la naturaleza humana, que la dejan sin referencia real a su fin, y pretenden ordenarla a un fin inalcanzable. La educación no puede traicionar a la naturaleza ni engañar al hombre. Poner el fin del hombre en el progreso indefinido, es dejar al hombre sin fin, ya que, por definición, no puede ser alcanzado. Ordenar la educación al indefinido progreso del hombre, equivale a violentarla en su naturaleza, y, en consecuencia, a desordenarla, privándola del fin que tiene [1].

3º Porque existe un fin último sobrenatural de toda la vida humana, debe declararse radicalmente insuficiente todo *naturalismo* pedagógico que no ve en la educación su ordenación a la perfección sobrenatural del hombre. La perfección humana no queda reducida a la naturaleza humana ni limitada a las solas fuerzas naturales. El hombre ha sido elevado, bien que por gratuita donación, al orden sobrenatural. En él está la consumación de la perfección del hombre. La educación, por referirse a la perfección, se endereza a la perfección consumada. De ahí el mandato evangélico: "Sed perfectos como vuestro Padre celestial es perfecto" [2].

4º Porque la gracia no destruye la naturaleza, sino que la eleva, exalta y perfecciona, la legítima ordenación de la educación al fin último natural del hombre debe subordinarse al fin último sobrenatural. De lo contrario, faltaría la ordenación al fin sobrenatural y

1 Agudamente, dice Santo Tomás, en seguimiento de Aristóteles, que "qui ponit infinitum in causa finali destruit finem". (*De Potentia*, 5, 5).
2 *Mat.*, 5, 48.

volveríamos a caer en el naturalismo, con lo cual el mismo fin natural de la educación quedaría pervertido y anulado.

5º Porque el fin último natural de todos los hombres, formalmente considerado es el mismo, a un único fin se ordena también la educación en todos los sujetos. Mas, como materialmente considerado, tal fin puede ser diverso, según la diversidad de las disposiciones intelectuales y afectivas de los hombres para juzgar y estimar aquello en que consiste, queda abierta la posibilidad para una diversa ordenación material de la humana educación. Todos los hombres ponen el fin último en el bien perfecto; pero cuando se trata de determinar en qué consiste, la diversidad impera por todas partes, como luego veremos [1]. El fin último natural formal está prescrito por naturaleza, pero no está por naturaleza determinado el fin último natural material. Adviértase, empero, que lo que no está determinado por la naturaleza debe ser determinado por la razón, pues para algo tiene el hombre colocada sobre los hombros la cabeza. Así, pues, para no errar en materia tan importante, antes de reconocer a la educación ordenada a diversos fines últimos, algunos de los cuales, lejos de perfeccionar al hombre sirviendo a su plenitud, lo imperfeccionan y vacían, debemos usar de la razón para descubrir la auténtica finalidad educativa. Se trata, empero, no de cualquier razón, sino de la razón recta, que rige sin ser regida, por nada fuera de su objeto, libre de pasiones que turben su mirada, y asistida por el afecto rectificado. Sólo así opera la razón como si fuera naturaleza, con las posibilidades de error casi anuladas. Anulación que se hace efectiva, en el ámbito de lo revelado, cuando se relaciona a más alta luz. A tal procedimiento tendremos que acudir en breve.

6º Porque todos los hombres son destinados por Dios a un mismo fin sobrenatural, formal y materialmente considerado, la educación se ordena con carácter de ultimidad absoluta a un único fin. Ya la unidad de naturaleza exigía la unidad teleológica de la educación de todos los hombres, cualquiera que sea el lugar y el tiempo

1 Coinciden en esta idea los filósofos de las más diversas tendencias: RAMÍREZ (*op. cit.*, pp. 368-69), cita a Platón, Aristóteles, Cicerón, Séneca, San Agustín, Boecio, Kant, Schopenhauer, Spencer, etc. Valga por todas las citas que constatan el hecho, estas palabras de Séneca en el exordio del diálogo *De Vita beata*: "Vivere, Gallio frater, omnes beati volunt; sed ad pervidendum quid sit quod beatam vitam efficiat, caligant." Y por las que dan razón de él, estas otras de Santo Tomás, en *De Veritate*, q. 22, a. 7; "Hominis inditus est appetitus ultimi finis sui in communi, ut scilicet appetat naturaliter se esse completum in bonitate; sed in quo ista completio consistat, utrum in virtutibus vel scientis vel delectationibus vel huiusmodi aliis, non est el determinatur a natura."

en que se desarrolle su existencia. Ahora, sobre esa unidad de naturaleza, tenemos la unidad de la gracia —unidad de filiación divina y de cristiana fraternidad—, implicando la unidad de la gloria, que es unidad de destino. La educación cristiana lleva, pues, inviscerada en su propia esencia, no sólo la necesidad de abarcar a todo el hombre, sino también la urgencia de comprender a los hombres todos.

7º Y con esto dejamos la cuestión existencial para abordar la de la esencia de la finalidad última de la educación. Primero, considerando el fin último objetivamente; después, tratándolo formalmente. A modo de preámbulo, desbrozando el camino, expondremos a qué no se ordena como a fin último la educación. Y ello por partes:

a) Porque la beatitud objetiva del hombre no consiste en las riquezas, no es por ellas finalizada la educación. La filosofía no tolera concesiones a la vulgaridad; dejemos, pues, este tema sin mayor fundamentación.

b) Dígase lo mismo de los honores, la gloria, la fama, el poder y hasta de todos los bienes del cuerpo.

c) Porque la beatitud objetiva no consiste en el placer, tampoco en él puede ponerse la causa final de la educación. Yerran, en consecuencia, todos aquellos sistemas de filosofía de la educación que basan sus concepciones en el hedonismo filosófico —epicureísmo y utilitarismo en cualquiera de sus formas, tal como han ido sucediéndose en los tiempos modernos y contemporáneos, desde Bentham a los sociologistas, pasando por Stuart Mill y Spencer— o en el hedonismo teológico de algunas religiones. Ya Aristóteles apuntaba certeramente al centro mismo del error: el placer o delectación no es la esencia de la operación ni constitutivo de ella, sino algo meramente consecutivo. Y Santo Tomás dice que la delectación no es aquello que especifica a la operación, sino más bien algo sobreañadido por modo de perfección segunda. En consecuencia, como la perfección segunda se ordena a lo perfectible, la delectación se ordena a la operación, y no al contrario. A lo cual agrega Ramírez: "El placer o deleite no es la perfección primera o *constitutiva* de la operación formalmente posesiva del fin último exterior, ni, por tanto, constituye la esencia del fin último interior: es, simplemente, la perfección segunda o *consecutiva* que sobreviene al fin último interior ya constituido en su esencia" [1]. Digamos nosotros, más sencillamente: el

1 *Op. cit.*, t. 2, p. 166.

deleite o placer está sometido a la ley de la acción, de la que es secuencia, y no al contrario. La educación sólo secundariamente puede decirse ordenada a la humana delectación.

d) Tampoco puede decirse que el fin último de la educación sea el alma o alguna de sus potencias o de sus hábitos, ni siquiera los actos por los hábitos y las potencias cumplidos. Fue la posición de los estoicos, que a San Agustín arrancó alabanzas, comparada con la de los epicúreos. No es la virtud la que hace al hombre feliz, sino Aquel que la virtud le da, que quiere y puede gratificársela. Bien está, pues, la afirmación de que la educación se ordena al desarrollo y desenvolvimiento de las facultades, a su perfeccionamiento mediante los hábitos, al cumplimiento de los actos virtuosos. Pero no podemos parar ahí. La perfección de los actos se mide, en el orden de la causalidad final, precisamente por el objeto. La transfieren al sujeto, pero su propia bondad y perfección la obtienen del fin que los especifica.

8º Porque la beatitud objetiva consiste únicamente en el bien increado e infinito que es Dios, sólo a la posesión de Dios puede ordenarse con carácter de ultimidad la educación en sí misma considerada. *Assimilari ad Deum est ultimus omnium finis* [1]. A esa asimilación de Dios, bondad esencial y principio de toda perfección, se aferra el hombre, abierto a la universalidad cognoscitiva y apetitiva. Y como la educación se ordena a la humana perfección consumada, y Dios es la última perfección y el bien final del hombre, la educación tiene por fin último la humana asimilación de Dios.

9º Lo cual acontece de dos maneras, según se trate de la educación puramente natural o de la educación sobrenatural. La primera se ordena a la posesión de Dios reflejado, especulado en las obras naturales de que es Causa primera y último Fin. La segunda, a la perfección, que consiste en la posesión de Dios contemplado como tal, es decir, en cuanto Dios.

10º De aquí que, consistiendo la humana beatitud formal natural, durante esta vida, en el conocimiento especulativo de Dios, la educación que prepara para la felicidad en la vida se ordena a la mejor posesión especulativa de Dios a través de las criaturas. Ya en el siglo IV a. de J., Aristóteles no ponía en otra cosa

1 *III C. Gentes*, c. 20.

la felicidad humana, pues la hace consistir en el acto de la más alta potencia —el intelecto— ejercido mediante el hábito más noble —la sabiduría—, sobre el objeto más digno —Dios—. No se piense, empero, que con ello la beatitud natural no puede ser alcanzada por todos los hombres —sino sólo por los metafísicos—, ni que no comprende al hombre íntegro —sino únicamente a la inteligencia—. Ni, en consecuencia, que la educación es patrimonio de unos pocos, y, aún así, referida a su mera inteligencia. El acto de la inteligencia presupone el de los sentidos y requiere, inclusive, el de la voluntad rectificada; el hábito de la sabiduría hállase ya incoado en el más elemental e ínfimo de los saberes, y, finalmente, allí donde haya la más insignificante brizna de verdad está aleteando el Espíritu de Dios. Sí puede pensarse, sin embargo, que el más alto grado de perfección puramente natural se alcanza, en el estado actual del hombre por el cultivo de la metafísica, ya que se ordena directamente al conocimiento de Dios y constituye el más elevado de los hábitos. Por lo cual es preciso declarar mal fundados a todos los sistemas de educación que se constituyan de espaldas a la metafísica. Y como lo menos perfecto se ordena a lo más perfecto, y en esta vida puede el hombre gozar participativamente de la beatitud sobrenatural, a la que está llamado en el estado de gloria, la metafísica debe aún ceder el puesto a la teología en la fundamentación del sistema educativo y en la regencia de la ordenación teleológica de la educación misma.

11º Finalmente, porque lo imperfecto se ordena y subordina a lo perfecto y, por tanto, lo natural a lo sobrenatural, y la beatitud formal sobrenatural consiste en la pura intuición (contemplación) de la esencia divina, la educación, ordenada a la consumación de la perfección en el hombre, está absolutamente finalizada por Dios bajo la razón misma de deidad, es decir, por la esencia divina conocida *sicuti est* (conocimiento experiencial intuitivo), en cuanto subordinante de la posesión cognoscitiva de Dios, *secundum quod in se est* (conocimiento teológico), a la que se ordena a su vez, el conocimiento de Dios *secundum quod representatur in perfectionibus creaturarum* (conocimiento especular natural, cuyo grado más elevado es de orden metafísico).

IV. El fin de la actividad educativa

1. Con esto llegamos al último punto que nos propusimos tratar. Determinados los fines de la educación en sí misma considerada, ninguna grave dificultad presenta la determinación de los fines de la actividad educativa. Ya hemos señalado que con harta frecuencia se considera la educación exclusiva o preferentemente como acción de educar, como actividad educativa. Si se tratase simplemente de discutir el proceder metódico para construir la ciencia o doctrina de la educación, no nos preocuparía gran cosa esa inicial preferencia. Tarde o temprano, tendría que aparecer la educación misma, la *res* en que la educación consiste, así como el análisis de sus elementos constitutivos —esenciales y entitativos— y de los principios que de ella dieran razón. Se recorrería en sentido inverso el camino que nosotros hemos seguido. Estimamos, empero, mejor fundado nuestro procedimiento. La ciencia debe partir de su sujeto, de la cosa que constituye su objeto propio, y, siendo conocimiento cierto por causas, procederá desde la cosa a sus causas. Al toparnos con la causa final, será el fin de la cosa lo que en primer término nos interesa. Y si se quiere trasladar el problema del fin a la finalidad de la causa eficiente —a la actividad educativa, como en nuestro caso—, ha de repararse que se ordena naturalmente a la producción de la cosa. La educación es el fin-efecto de la actividad educativa.

2. De otra manera resultará más claro. La acción educativa es una determinada acción humana. Los actos humanos, empero, se especifican precisamente por el fin: por el fin de la obra (*finis operis*), en su ser psicológico; por el fin de la obra y por el fin del operante (*finis operantis*), en su ser moral. Precisamente por eso, es decir, como simple consecuencia de la especificación de los actos por el fin, en la definición de un acto humano entra el fin como un ingrediente inexcusable. Así, edificar es construir un edificio; generar, proliferar o engendrar la prole, y educar —actividad educativa— es perfeccionar la prole. De la misma manera, pues, que el acto de edificar se ordena a la edificación de la casa, la actividad educativa se ordena a la educación del hombre. Y lo mismo que en la definición del acto de edificar entra lo producido, que es la edificación de la casa, en la definición de la actividad educativa entra lo por ella realizado, es decir, la educación o perfección del hombre. Por eso es muy exacta esta definición de la educación dada por Santo

Tomás en función de la actividad educativa: "Promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre" [1]. Definición que es susceptible de aplicación al orden sobrenatural, ya que el estado perfecto del hombre, en la actual economía divina, implica no sólo la perfección de la naturaleza, sino también la perfección de la gracia [2]. Vuelve, pues, a ponerse de relieve que en la misma definición de la actividad educativa va expresado el fin, y éste no es otro que la educación misma. El fin de la obra educativa es —con toda la redundancia que se quiera— la educación. Por eso la investigación del fin de la actividad educativa presupone el estudio de la educación como tal.

3. Todavía hay más. En esa misma definición de la actividad educativa quedan configurados, implícita o explícitamente, otros dos importantes fines: el *finis cuius gratia* y el *finis cui. Promotio prolis ad statum perfectum hominis:* la perfección es el *finis cuius gratia;* el hombre educando es el *finis cui,* aquel en cuyo beneficio se ejerce la acción educativa. Por eso también era necesario un previo conocimiento del hombre como sujeto de la educación y una idea no menos exacta de la perfección humana, que, por ser el fin de la educación misma, resulta ahora ser el *finis cuius gratia* de la actividad educativa.

4. Quedaría fuera de la exigencia a que venimos refiriéndonos únicamente el *finis operantis,* el fin del educador. No nos apresuremos, sin embargo, a su tajante afirmación. El quehacer científico se aviene mal con la precipitación y exige calma. Es cierto que el educador puede —físicamente hablando— estatuir los fines en cuya persecución orienta su propia actividad. Pero una cosa es el poder físico y otra el poder moral. Sobre la afirmación de poderío está la cuestión de la legitimidad. Es precisamente lo que ahora tenemos que discutir.

Veamos. Ocurre con la educación —promoción de la prole al estado perfecto del hombre como tal —algo semejante a lo que sucede con la generación— producción de la prole. La analogía vale, inclusive,

1 "Non intendit natura solum generationis prolis, sed traductionem et promotionem usque ad perfectum statum hominis inquantum homo est, qui est statum virtutis" (*Suppl.*, 3, q. 41, a 1).

2 Así lo tiene en cuenta el propio Doctor Angélico al escribir: "Est autem in prole duplex perfectio consideranda, scilicet perfectio naturae, non solum quantum ad corpus, sed etiam quantum ad animam, per ea quae sunt in lege naturae et perfectio gratiae". (*Suppl.*, 3, q. 597, a. 2).

del orden sobrenatural que afecta también a ambas. Hay, en efecto, una educación natural y otra sobrenatural incidiendo sobre aquélla, y existe una generación natural y otra sobrenatural producida mediante el bautismo o, en su defecto, mediante un acto de amor realizado por el mismo sujeto. Ya en los actos de la educación y generación naturales intervienen tres elementos: Dios, la naturaleza y el hombre. Cuando hablamos del hombre, nos referimos, no al generando o educando, que ha quedado incluido en el factor "naturaleza", sino al generante —padre— o educador —maestro—. La acción emana de la voluntad, pero la ejercen las potencias ejecutivas naturales. Puede el hombre decidirse a abstenerse de generar, y ello es obra de la voluntad [1]. Pero, generando, genera por naturaleza. Lo cual está significando que las condiciones del ejercicio de la generación deben ser asimismo naturales, es decir, en conformidad con la naturaleza misma de la generación. Y como la naturaleza ha sido por Dios estatuida, aquellas condiciones deben plegarse a las exigencias impuestas por el contenido intencional del acto creador. Análogamente acontece con la educación. También el hombre puede aquí decidirse a ejercer la educación o escoger otra actividad en la vida [2]. Pero, decidido a ejercer la actividad educativa, educa bajo las exigencias de la naturaleza. Entiéndase bien: según las exigencias de la naturaleza del acto educativo mismo, cuya especie la recibe, según hemos dicho, de su fin u objeto propio. Pero esas exigencias, a su vez, hállanse configuradas por la naturaleza del educando, que tiene también sus propias exigencias, y por Dios, que, como Autor de unas y de otras, no carece tampoco de las suyas. Se habla con frecuencia de la necesidad de respetar la libertad del educando. Bien entendido, ese respeto nos parece todavía poco; hay que avanzar hasta la expresión de la necesidad, imperiosa y urgente de respetar la naturaleza del niño. Se dirá que la actividad educativa se regula por leyes propias insertas en el ámbito de la técnica pedagógica y modeladas por el arte. Nada tenemos que objetar, antes,

1 Determinar en qué condiciones sea lícita la decisión o inclusive ilícita la abstención, no pertenece a este lugar.

2 Nos referimos al hombre en cuanto maestro. Si se tratara de hombre en general, es claro que esa libertad de decisión se encuentra seriamente limitada, pues debe atender, por lo menos, a la voluntad del propio perfeccionamiento. No sería difícil poner de relieve que también debe poseer la voluntad de perfección ajena, pues educar pertenece al ámbito de las obras de misericordia, que, aunque no se deben de justicia, implican la caridad, a la que todo hombre está llamado. En el caso del hombre constituido en estado de matrimonio, la educación de los hijos es fin primario, como natural prolongación de la generación. En todo caso, permanece la validez de nuestra aserción, que significa simplemente esto: la actividad educativa se pone en marcha por un acto previo de la voluntad.

por el contrario, urgimos a los educadores el pleno conocimiento de esas técnicas, tal como lo proporcione el estado más avanzado de la ciencia, y hasta deseamos ver en ellos consumados artistas. Pero no puede perderse de vista que la técnica y el arte pedagógicos son precisamente eso, pedagógicos, es decir, conductores o promotores de una realidad inmatura al estado perfecto del hombre en cuanto hombre. Y es claro que en la realización de tal cometido ni la materia ni el fin están a merced del educador o pedagogo. Por eso decíamos más atrás que el arte pedagógico es un arte moral. Hemos visto, inclusive, que no todo depende, en el orden causal eficiente, de la actividad del educador, coadyuvante de la real causa productora de la educación que obra en la intimidad del educando. Y hasta hemos citado una frase de Santo Tomás expresamente escrita para este caso. La educación se hace por la naturaleza y por el arte. "Pero en aquellas cosas que se hacen por la naturaleza y por el arte, el arte actúa del mismo modo y con los mismos medios que la naturaleza" [1].

Cuanto más se habla de respeto a la libertad del niño, más se calla sobre el respeto a Dios en la realización de la tarea educativa. Si, empero, se tuviere más real respeto a la naturaleza del educando, estaríamos en mejores condiciones para practicar el santo temor de Dios. Se olvida el hombre del carácter misivo de la vida; de la suya y de la de los demás. Toda auténtica profesión importa una misión que consiste esencialmente en realizar, en toda el área de acción acotada por la profesión misma, el pensamiento y el designio de Dios, actuando de tal forma que queden rigurosamente cumplidas las exigencias del contenido intencional del acto creador. La misma sabiduría popular ha descubierto que el secreto de la fecundidad humana radica en hacer las cosas que deben ser hechas como Dios manda que se hagan. ¡Cuánto más tratándose de esa profesión de educador, en la que, cual si fuera la profesión por antonomasia, quien la ejerce lleva, junto al de maestro, el nombre de *profesor*! Del contenido intencional del acto creador ya hablamos en el lugar correspondiente, y tal vez insistamos algo más adelante. Por ahora baste esta breve cita: "El desarrollo formalmente perfectivo del ser humano, como término último de la acción educativa, debe ser algo que conduzca a realizar el ideal del acto creador, *similitudo formae generantis*, la imagen de Dios. Todo desarrollo cultural que aleje de esa finalidad suprema debe rechazarse como falso" [2].

1 *De Veritate*, q. 11, a. 1.
2 A. GARCIA VIEYRA, O. P., *op. cit.*, p. 146.

5. Basta lo dicho como razón de nuestro propósito. Todos los fines de la actividad educativa, primariamente considerados, están en estrecha vinculación del fin de la educación misma, cuyo tratamiento debía ser necesariamente previo. Que existan, además, determinados fines secundarios y que puedan ser legítimamente perseguidos por el sujeto educador o docente, lo consideramos muy natural. Siempre, empero, será necesario advertir suficientemente su carácter de secundariedad, de consecuencia y dependencia respecto del fin primario. Algo semejante cabe decir de otra clase de fines que pueden llamarse fines especiales por oposición a los fines generales —primario y secundario—. También ellos pueden ser legitimados e inclusive considerados como necesarios, dada la imprescindible "división del trabajo" y la variedad de aptitudes y vocaciones que distribuyen a los hombres en una gama casi infinita de matices diferenciales. Lo importante es apercibirse de que la "especialización" no debe atentar contra la integridad de la persona ni desentenderse de la finalidad última de la vida humana. Quienes se resisten a admitir, o incluso niegan la existencia de fines especiales en la actividad educativa o en la educación misma, se olvidan del carácter esencialmente especial del hombre y no acaban de ver claro qué pertenece a la esencia de un ser humano completo, y que, por serle accidental, no sirve a su plenitud cuando existe ni implica una disminución cuando falta.

Con todo eso, dado el carácter general de este estudio, nos ocuparemos, en lo que sigue, únicamente del fin primario de la actividad educativa. Queden los fines secundarios y los especiales para mejor ocasión.

6. El fin primario del acto educativo, es decir, aquello a lo que por su misma naturaleza se ordena la actividad del educador, es la producción de la educación en el hombre educando. Dígase, si se prefiere, como insistentemente hemos repetido con Santo Tomás: la promoción de la prole —inmatura e imperfecta— al estado perfecto del hombre como tal, comprensivo de la perfección de la naturaleza y de la gracia. La perfección humana —la de la naturaleza y la de la gracia— ha quedado adscrita a tres rúbricas fundamentales: el principio, la operación y el fin. Consiste la primera en la integridad de la sustancia —a la que pertenece el desarrollo y desenvolvimiento de las facultades—. Radica la segunda en los hábitos sobreañadidos a las potencias para el perfecto ejercicio de sus operaciones. Está la tercera en aquello que por las operaciones se alcanza como fin. Las

tres se sitúan en la misma línea que, arrancando del principio, cruza la vida entera del hombre hasta su consumación en el fin. Formalmente, la educación consiste en el segundo estadio; mas no deben desconocerse, y menos cortarse, las raíces que la clavan al principio y las ramas portadoras de los frutos que se proyectan al fin. Dicho de otra manera: la educación consiste en la perfección del segundo estadio, referida incoativamente a la del primero, y consumativamente a la perfección del tercero. En consecuencia, el educador, para llevar a cabo su tarea, se instalará en el ámbito que formalmente le compete, apoyándose en lo que sirve de fundamento y poniendo la mirada en lo que se comporta como fin. Siguiendo la misma línea vital descrita, la actividad educativa se ordena: 1) a perfeccionar al educando en su ser integral por el desarrollo y el desenvolvimiento de todas aquellas potencias que pertenecen a la sustancia de un ser humano completo; 2) a producir en todas las potencias susceptibles de ellos al repertorio íntegro de los hábitos y disposiciones especulativos prácticos y técnicos, atendiendo así al perfeccionamiento del hombre mediante el buen ejercicio de las operaciones necesarias a la realización de todos los valores debidos a la esencia humana completa; 3) a enrutar al educando por el camino de su fin, preparándole para el buen uso de los medios conducentes al mismo.

Todo ello puede ser contraído —aun en el orden natural— a esta otra expresión, para la cual creemos al lector de este libro suficientemente preparado. La actividad educativa se ordena a realizar la imagen de Dios. Expliquemos. También ahora deben ser distinguidos tres momentos que hacen relación, como anteriormente, al principio, la operación y el fin. De los cuales resultan: la imagen *entitativa*, la imagen *operativa* y la imagen *consumativa* o final. Dijimos más atrás que el hombre ha sido hecho a imagen de Dios. Es la imagen entitativa o esencial en que el hombre —cuya naturaleza intelectual representa la esencia divina— consiste como hechura de Dios. Pero también indicamos que el hombre *debe hacerse* a imagen de Dios. Es la imagen operativa o existencial que el hombre —cuyo dominio de sus actos, en cuanto emana de la voluntad deliberada, representa la potencia dominadora de Dios, que es inteligencia con voluntad adjunta— realiza obrando a semejanza de Dios. Y agregamos ahora la referencia a la imagen de Dios conseguida en la consumación de la vida humana. Es la imagen final o consumativa a la cual se ordenan las otras dos. Cuando decimos que la actividad educativa se ordena a realizar la imagen de Dios, nos referimos formal

mente a la segunda, a la imagen operativa. Pero la necesidad de apoyarse en la primera, como en su fundamento, y de referirse a la tercera, como a su fin, salta a la vista y no es menester insistir en ulteriores clarificaciones.

Y si se tratara del orden sobrenatural, al que la educación se refiere también, por ordenarse a la perfección de la gracia, y cuyo sujeto educando es el cristiano, igualmente se ha de distinguir triple imagen: la imagen entitativa, la imagen operativa y la imagen consumativa, o de gloria. Todo ello en el plano de la imagen sobrenatural, que, en cuanto incoada, se puede llamar imagen *de simple recreación,* o redención, en cuanto desarrollada la llamaríamos, para distinguirla de la anterior, imagen *de gracia,* y en cuanto consumada, imagen *de gloria.* La primera se encuentra en los incorporados a Cristo por el bautismo, aunque de derecho está ya en todos los hombres; la segunda se encuentra en los justos, y la tercera en los bienaventurados. También ahora es claro que cuando decimos que la educación (cristiana) se ordena a la perfección o plenitud de la gracia, nos referimos a la segunda imagen, es decir, a la imagen de recreación operativa, aunque sin olvidar su material referencia a la primera y su formal ordenación a la tercera. La actividad educativa tiene por finalidad la formación cristiana del hombre o, para ser más exactos. la formación del hombre cristiano, es decir, la formación del hombre de Cristo, absolutamente equivalente a la formación de Cristo en el hombre. Es lo que ha dicho Pío XI: "Fin propio e inmediato de la educación cristiana es cooperar con la gracia divina a formar al verdadero y perfecto cristiano, es decir, al mismo Cristo, en los regenerados por el Bautismo, según la viva expresión del Apóstol: "Hijitos míos, por quienes segunda vez padezco dolores de parto hasta formar a Cristo en vosotros" (*Gal.,* IV, 19)[1].

1 Enc. *Divini illius Magistri.*

ÍNDICE

La filosofía de la educación en la obra de Ángel González Álvarez 7
Breves referencias bibliográficas 13

INTRODUCCIÓN

I. El problema de la filosofía de la educación 17
II. Los problemas metafísicos de la educación 20
III. Plan de este trabajo 23

CAPÍTULO I

LA ESTRUCTURA ENTITATIVA DE LA EDUCACIÓN

I. El ente educativo 25
II. La existencia de la educación 27
III. La esencia de la educación 31
IV. La contextura de esencia y existencia en el seno del ente educativo 34

CAPÍTULO II

LA ESTRUCTURA ESENCIAL DE LA EDUCACIÓN

I. Breve noticia sobre la estructura esencial 43
II. La materia de la educación 45
III. La forma de la educación 49
IV. La estructura de forma y materia en la esencia de la educación 58

CAPÍTULO III

EL PROCESO EDUCATIVO

I. Tránsito a la consideración dinámica 65
II. Fenomenología del proceso educativo 67
III. Los supuestos metafísicos del proceso educativo 72
IV. La esencia del proceso educativo 86

Capítulo IV

La realización de la educación

I. Nociones sobre la causalidad eficiente 91
II. El ejercicio de las facultades educables 93
III. Los agentes educativos exteriores 100

Capítulo V

La regulación del proceso educativo

I. El problema 113
II. La causa ejemplar 114
III. La causa ejemplar de la educación 115
IV. El contenido intencional del acto creador y reformador 119

Capítulo VI

Los fines de la educación

I. El problema del fin de la educación y sus facetas temáticas 123
II. La causa final y su ejercicio 125
III. El fin de la educación 129
IV. El fin de la actividad educativa 145

La presente edición se terminó de imprimir en el mes de enero de 1963, en Talleres Torfano, Artes Gráficas, avenida Carabobo 1151-99, Buenos Aires, Argentina.

OTRAS OBRAS DE FILOSOFÍA DE EDITORIAL TROQUEL

LA PRESENCIA TOTAL
por Louis Lavelle

EL PENSAMIENTO DE ORTEGA Y GASSET
por Arturo García Astrada

AMÉRICA BIFRONTE
por Alberto Caturelli

EN OTRAS COLECCIONES

PLATÓN
por Michele Federico Sciacca

LA FILOSOFÍA Y EL CONCEPTO DE LA FILOSOFÍA
por Michele Federico Sciacca

PERSPECTIVAS DE NUESTRO TIEMPO
por Michele Federico Sciacca

LA METAMORFOSIS DE LA CIUDAD DE DIOS
por Etienne Gilson

FILOSOFÍA DE LA HISTORIA
por Jacques Maritain

EDICIONES TROQUEL
AVDA. DE MAYO 1275 BUENOS AIRES

Troqué FILOSOFIA DE LA EDUCACION Angel Gonzalez Alvarez